МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

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

№ 5 (96)

15 октября 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 19.10.2022
Формат 60x84/8. Усл. печ. л. – 52,75.
Тираж 500 экз. Зак. №6431.
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

№ 5 (96)

15 October 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 19.10.2022
Format: 60x84/8. Cond. printed sheet: 52,75.
Circulation: 500 pieces. Order №6431.
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

Абдулаева Р.Н. ... 293, 296
Абдулжалилова Х.И. ... 122
Абдурахманова П.Д. ... 122
Абдусаламов М.М. ... 386, 388
Абиева Н.М. ... 75
Авакова М.Л. ... 328
Авшалумова Л.Х. ... 214
Азизханова А.Э. ... 122, 212
Айвазян Н.Б. ... 328
Алдиева М.Ш. ... 219, 390
Алексеева С.Н. ... 107
Алиев З.Г. ... 293, 296
Алиева Б.Ш. ... 214
Алмадакова Г.В. ... 77, 80
Аммосова Л.И. ... 208
Антипина У.Д. ... 107
Арадахова М.Б. ... 47
Астарханова Н.Р. ... 127
Атакаева Ф.Ш. ... 334

Б

Багандова Д.Ш. ... 127
Барахоева Н.М. ... 254, 256
Бармина Е.А. ... 306
Башмакова Е.О. ... 187
Баштукаева З.И. ... 127
Безрукова Н.Н. ... 331
Беликова Р.М. ... 8
Блок О.А. ... 187, 189, 199
Богданова Е.В. ... 259
Бокова О.А. ... 83
Бондаренко С.В. ... 275
Борисова И.В. ... 262
Братцева О.А. ... 50
Бугаева А.П. ... 91, 95
Будняя О.Н. ... 328
Быкова Е.А. ... 5

В

Ваджибов М.Д. ... 336
Валиахметова Л.В. ... 124
Васильева М.И. ... 100
Вдовенко В.В. ... 228
Ведерникова М.А. ... 192
Ветров Ю.П. ... 217
Винокурова О.Е. ... 208
Вознесенская М.Э. ... 105
Восковская А.С. ... 112
Воякина Е.Ю. ... 339

Г

Гадылшин Т.Р. ... 342
Галян В.Н. ... 238
Гао Цзысянь ... 265
Гасанова С.Х. ... 53
Гончарова И.И. ... 100
Горина И.И. ... 407
Гусева Н.В. ... 39
Гымпилова С.Д. ... 345

Д

Дагбаева О.И. ... 399
Денисова Д.А. ... 42
Деренчук О.В. ... 268
Джамалудинова А.Г. ... 212
Дмитриева Е.Г. ... 399
Дмитриева О.Н. ... 107, 345
Дробышева Е.И. ... 392
Дубова М.А. ... 71
Дьяченко И.Н. ... 363

Е

Еремеев Е.А. ... 8
Ерина И.А. ... 130
Ермолаева Ю.А. ... 312

Ж

Жердева О.Н. ... 268

З

Завражнов В.В. ... 110
Затеева Т.Г. ... 158
Захаров П.В. ... 8
Зеленко Н.В. ... 217
Зубанова С.Г. ... 12
Зубков А.Д. ... 18, 20

И

Иванилова Т.В. ... 197
Иванова О.Н. ... 107
Исаева А.С. ... 53
Исмаилова (Сутаева) З.Р. ... 347
Истомина С.В. ... 5

К

Кабкова Е.П. ... 195
Кадимов Р.Г. ... 351
Калашникова Е.А. ... 395
Карпова Т.А. ... 112
Карпухина В.Н. ... 353
Каурова Е.М. ... 271
Качанова А.А. ... 287
Каюда Е.Н. ... 75
Кириленко С.В. ... 356
Коденко И.Ю. ... 131
Козырь З.О. ... 115
Кондрахина Н.Г. ... 133, 243
Коноваленко Ю.В. ... 358
Коренева М.Р. ... 271
Корзова Е.Н. ... 275
Корзун А.В. ... 361
Коробейникова В.Н. ... 42
Косачева В.О. ... 235
Костоева Ф.М. ... 256
Котюрова И.А. ... 22
Кочнева Ю.Е. ... 279, 281
Красильникова Л.В. ... 25
Кудрявцев Н.Г. ... 59
Кузнецова Е.О. ... 197
Куликова С.В. ... 27
Кунгурякова А.В. ... 44

Л

Лебедева К.С. ... 83
Ли Вэй ... 384

М

Макарова О.Н. ... 8
Малиновская Т.Н. ... 363
Малышкин К.Ю. ... 290
Мальков А.А. ... 31
Мальчукова Н.Н. ... 27
Мамедова Г.С. ... 137
Манахова Е.Б. ... 139
Мардиросова Г.Б. ... 158
Мельникова Е.С. ... 372
Мельникова Ю.А. ... 83
Микерова Г.Ж. ... 158
Милютина А.А. ... 183
Мирейла Ахмади ... 56
Мирзоева Ф.Р. ... 142
Михеева С.В. ... 35
Мищурис А.В. ... 37
Морковин А.М. ... 118
Морковина О.В. ... 118
Мороз Н.Ю. ... 395
Мороз Ю.А. ... 306
Мохаммад Реза Мохаммади ... 56
Муртазаева М.М. ... 219
Мухамбетова Б.Ж. ... 169

Н

Напреенко Г.В. ... 365
Наумова Ю.О. ... 185, 205
Нефедова Е.Г. ... 368
Нечаева С.Н. ... 221
Никитченко О.В. ... 238
Никогосян А.А. ... 322
Николаева Е.Н. ... 195
Николаева М.В. ... 144
Никольникова П.О. ... 199
Никульникова Я.С. ... 407
Новиков И.А. ... 283

О

Обухова Л.Ю. ... 120

П

Пастухова О.Д. ... 279
Петрова Н.Ф. ... 147
Пивнева С.В. ... 42
Плахотнюк Л.А. ... 181
Плиева А.О. ... 47
Погорелова И.А. ... 156
Попова Е.А. ... 153
Пырьева Е.В. ... 50

Р

Рабаданов М.Х. ... 214
Рабаданова С.М. ... 397
Разумовская К.А. ... 217
Рамазанова Д.А. ... 53
Рамазанова М.Ш. ... 212
Рапацкая Л.А. ... 205
Ребрина Л.Н. ... 301, 370
Романова А.В. ... 153
Романюк Е.В. ... 147
Рупасова Г.Б. ... 77
Рыжов С.А. ... 304

С

Сабурова С.В. ... 287
Садыкова И.Р. ... 166
Сазонов Д.В. ... 156
Саидов З.А. ... 44
Салманова Д.А. ... 230
Сантуева Э.З. ... 53
Северьянова М.И. ... 208
Седиге Хазаи ... 56
Сенина К.С. ... 12
Сергеева Б.В. ... 158
Сергунцова Е.В. ... 224
Сизова Е.Р. ... 166
Ситникова А.Д. ... 226
Скидан О.Г. ... 306
Соломонова Г.С. ... 91
Степанова А.В. ... 325
Столярова Е.В. ... 110
Сыресина И.О. ... 275

Т

Темербекова А.А. ... 59
Тетакаева Л.М. ... 293, 296
Тимакова А.А. ... 372
Тимофеев М.А. ... 67
Титова Е.А. ... 279
Тихонова Н.Ю. ... 310
Томилин А.Н. ... 115
Трушков А.С. ... 69
Трушкова Е.Л. ... 69
Тумакова Т.В. ... 375
Тун Ячао ... 203

У

Узлова В.В. ... 378
Уружбекова М.М. ... 390
Ус О.А. ... 31
Усманова З.А. ... 399
Утеева Р.А. ... 169

Ф

Фабрици Валерио ... 287
Фанина Е.Н. ... 130
Фаткуллина Ф.Г. ... 322
Фефелова Г.Г. ... 312
Филимонюк Л.А. ... 228
Фисенко А.Б. ... 409
Фролова О.В. ... 268

Х

Хайбулаев М.Х. ... 230
Хартунг В.Ю. ... 325
Хворостов А.С. ... 233
Хворостов Д.А. ... 233
Хлюпина Е.Г. ... 241

Ц

Цзинь Мэйтун ... 203
Цзян Нань ... 315

Ч

Чанышева Г.Г. ... 149
Чернявская Я.Л. ... 238
Чжао Цзин ... 317
Чукина Е.С. ... 370
Чэнь Мэйцин ... 299

Ш

Шабалин А.Д. ... 353
Шамне Н.Л. ... 301
Шаповалов А.А. ... 87
Шахбанова З.И. ... 402
Шахэмирова С.В. ... 293, 296
Шундрова Д.В. ... 372

Щ

Щербанева А.В. ... 246, 249

Э

Эльмурзаев Д.А. ... 151

Ю

Юдина Н.В. ... 173
Южакова Н.Е. ... 133, 243
Юздова Л.П. ... 183
Юй Лу ... 381
Юсупова Р.М. ... 320

Я

Яковлева Е.В. ... 176
Янковская У.И. ... 8
Янь Шэнсюе ... 404
Ярычев Н.У. ... 44

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 37.012 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-5-8

Bykova E.A., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia), E-mail: elbykova80@mail.ru*
Istomina S.V., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia), E-mail: istomina-sv@mail.ru*

DYNAMICS OF INDICATORS OF ANTIVITALITY AND VITALITY IN ADOLESCENCE. The article deals with a problem of vital and antivital behavior of adolescents. It is shown that it is necessary to study features and dynamics of antivitality in order to further develop a strategy for preventing deviations among children and adolescents. The results of an ascertaining experiment conducted on a sample of 451 students of grades 6-9 using the following diagnostic tools are presented: The questionnaire "Antivitality and resilience" (O.A. Sagalakova, D.V. Truevtsev); the vitality test by G.V. Rezapkina. Analysis of the data showed that a third of adolescents are in the "risk group" of propensity for antisexual behavior. A high level of antivitality was noted in half of the subjects. There is an increase in anti-vital thoughts and actions by the ninth grade. The highest risk of self-destructive actions is found in younger adolescents. The majority of respondents have low indicators of vitality, purposefulness and stress resistance. At the same time, as they grow older, they decrease. A significant tendency to reduce anxiety fixations on life events during adolescence has been revealed. The study showed the need for preventive work on the formation of the foundations of vital behavior of adolescents, the development of skills to withstand difficult life situations, stress resistance, optimism, prevention of the risk of antivital tendencies.

Key words: **antivitality, vitality, teenagers, stress resistance, self-destructive behavior.**

Е.А. Быкова, *канд. психол. наук, доц., Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск, E-mail: elbykova80@mail.ru*
С.В. Истомина*, канд. психол. наук, доц., Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск, E-mail: istomina-sv@mail.ru*

ДИНАМИКА ПОКАЗАТЕЛЕЙ АНТИВИТАЛЬНОСТИ И ВИТАЛЬНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

В статье рассматривается проблема витального и антивитального поведения подростков. Показана необходимость изучения особенностей и динамики антивитальности с целью последующей разработки стратегии предупреждения девиаций среди детей и подростков. Приведены результаты констатирующего эксперимента, проведенного на выборке 451 учащихся 6–9 классов с использованием следующего диагностического инструментария: опросник «Антивитальность и жизнестойкость» (О.А. Сагалакова, Д.В. Труевцев); тест витальности Г.В. Резапкиной. Обработка данных осуществлена в программе SPSS 17.0. Анализ данных показал, что треть подростков входят в «группу риска» по склонности к антивитальному поведению. Высокий уровень антивитальности отмечен у половины испытуемых. Отмечается повышение антивитальных мыслей и действий к девятому классу. Наиболее высокий риск саморазрушительных действий выявлен у младших подростков. У большинства опрошенных выражены невысокие показатели жизненного тонуса, целеустремлённости и стрессоустойчивости. При этом по мере взросления происходит их снижение. Выявлена значимая тенденция снижения тревожных фиксаций на жизненных событиях на протяжении подросткового возраста. Исследование показало необходимость профилактической работы по формированию основ витального поведения подростков, развития навыков противостояния сложным жизненным ситуациям, стрессоустойчивости, оптимизма, предупреждения риска антивитальных тенденций.

Ключевые слова: **антивитальность, витальность, подростки, стрессоустойчивость, саморазрушающее поведение**.

Исследование выполнено при финансовой поддержке научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям деятельности вузов партнеров ЮУрГГПУ и ШГПУ в 2022 году по теме: «Психологические особенности антивитального поведения в подростковой среде: выявление и предупреждение» №16-449 от 23.06.2022 г.

Актуальность проблемы исследования витальности в настоящее время приобретает всё большее значение в условиях глобальных изменений, нестабильности политической, экономической и социальной сфер жизни. Особенно остро проблема способности сохранять жизненные силы и противостоять сложным жизненным ситуациям стоит в кризисном подростковом возрасте. Именно подростки остаются на сегодняшний день наиболее ранимой категорией, поскольку стоят на пороге взросления, формирования личности, основ мировоззрения и приобретения адекватных коппинг-стратегий.

Рост числа суицидального поведения и депрессивных состояний среди подростков доказывает необходимость поиска ресурсов, повышающих возможности личности сохранять психологическое благополучие и здоровье.

Подростковый возраст характеризуется низким уровнем эмоционально-волевой регуляции, незрелостью ценностных ориентаций, неумением выстраивать конструктивные взаимодействия с людьми, несформированностью критического мышления, ориентацией на внешние мотивы деятельности. Это приводит к уязвимости возраста для любого негативного внешнего воздействия, к снижению у подростков общего уровня витальности, увеличению риска вероятности антивитального, саморазрушающего поведения [1, с. 19].

Целью нашего исследования было изучение особенностей и динамики витальности и антивитальности в подростковом возрасте.

Задачи исследования заключались в изучении уровня витальности современных подростков, показателей антивитальных мыслей и действий, а также их динамики на протяжении подросткового возраста.

Научная новизна заключается в обосновании необходимости своевременной профилактики антивитальных настроений, мыслей и действий обучающихся в зависимости от особенностей и степени их проявления на разных этапах подросткового периода.

Практическая значимость работы заключается в возможности анализа результатов изучения динамики ативитальности и витальности подростков и использования материалов исследования в процессе профилактики антивитальных действий, суицидальных настроений и самоповреждающего поведения подростков.

Витальность изучалась в трудах Райана и Фредерика, где она описывалась как состояние, ощущаемое субъектом с точки зрения наполненности жизненными силами, энергией (1997). Авторами введено понятие субъективной витальности (ощущение энергии), которое является «…показателем психологического благополучия человека и представляет собой осознанное переживание человеком своей наполненности энергией и жизнью» [2, с. 6].

Согласно исследованиям Гроу и Райана, существует положительная корреляционная связь между субъективной витальностью и физическим здоровьем, психологическим благополучием, удовлетворенностью жизнью. Однако чем выше уровень депрессии и тревожности, тем ниже уровень витальности [2].

В настоящее время проблема витальности рассматривается в контексте изучения факторов и условий формирования витального поведения (И.Н. Цисарь [3], Л.А. Александрова [2]), поиск путей профилактики антивитальных настроений в молодёжной среде (Е.В. Кий, А.А. Гуляева [4], О.С. Богинская [5] и др.), рисков и механизмов возникновения антивитального и суицидального поведения (О.А. Сагалакова, Д.В. Труевцев [6] и др.).

Как показано в исследовании Л.А. Александровой, учащиеся, имеющие высокие академические показатели и успешность в учебной деятельности, характеризуются высоким уровнем витальности в том случае, если эта деятельность побуждается внутренними мотивами [2, с. 13]. Они более уверены в том, что могут контролировать значимые жизненные события, готовы к преодолению трудностей, более оптимистично настроены на восприятие будущего и не склонны к отрицанию активности [2, с. 12].

Ощущение собственного благополучия, субъективная витальность обусловлены наличием автономных мотивов деятельности. Как указывает О.А. Сагалакова, неудовлетворенность актуальных мотивов подростка, несформированность стратегий самореализации и преодоления неуспеха обусловливают потерю смысла жизни и приводят к антивитальному вектору поведения с последующим риском суицидального поведения [6, с. 4]. При этом антивитальное поведение редко носит характер истинного желания нанести себе ущерб, но используется как попытка управления и воздействия на субъективно непереносимую ситуацию.

Антивитальность понимается автором как некая совокупность убеждений субъекта в своей способности противостоять стрессовым ситуациям, преодолевать препятствия, нарушать общий уровень адаптивности [6, с. 4].

Антивитальное поведение – поведение, направленное против биологических потребностей организма. Может выражаться в пассивном размышлении или рисковых для здоровья действиях, не имеющих целью лишить себя жизни [6].

Выделяются факторы, провоцирующие антивитальные настроения среди подростков: ситуативные (болезнь, смерть близких и т. д.); личностные, индивидуально-психологические особенности (возбудимость, раздражительность, ранимость, впечатлительность и т. п.); социальные (трудности в школе, неблагополучие в семье, физическое и психологическое насилие и др.), а также трудности в межличностных отношениях [5, с. 37].

Антивитальные мысли и переживания могут выступать в качестве условия для формирования суицидального поведения. Следовательно, исследование условий, повышающих вероятность совершения антивитальных поступков, имеет решающее значение для профилактики и прогнозирования суицидального поведения.

Таким образом, в связи с возрастанием рисков антивитальной направленности поведения в подростковом возрасте целесообразным является поиск возможностей контроля данного феномена посредством устранения или усиления эффекта ряда факторов. Возникает необходимость изучения особенностей витальности – антивитальности современных подростков для своевременного выявления тенденций к риску и реализации профилактических мероприятий внутри образовательных организаций.

Материалы статьи основаны на результатах исследования, проведенного в апреле – мае 2022 года в рамках реализации научно-исследовательского проекта «Психологические особенности антивитального поведения в подростковой среде: выявление и предупреждение». В эксперименте принял участие 451 подросток, из них 25,9% обучающихся шестых классов, 21,5% – семиклассников, 35,2% – восьмиклассников, 17,3% – девятиклассников. Для решения задач исследования мы применили следующий диагностический инструментарий: опросник «Антивитальность и жизнестойкость» О.А. Сагалаковой и Д.В. Труевцева [7], «Тест витальности» Г.В. Резапкиной [1]. При обработке эмпирических данных применялся пакет прикладных компьютерных программ SPSS 17,0.

Обратимся к поэтапному анализу данных, полученных в результате обследования. «Тест витальности» содержит ряд шкал, включающих показатели жизненного тонуса, целеустремленности, стрессоустойчивости, независимости и общего уровня витальности (табл. 1).

Настораживает тот факт, что практически половина респондентов имеют низкие показатели жизненного тонуса, что свидетельствует о том, что к концу учебного года у обучающихся недостаточно сил для реализации активной позиции, снижен интерес к жизни, нарушены механизмы, позволяющие противостоять стрессам и трудностям. Можно констатировать повышенный риск антивитального поведения именно в этот период, вследствие чего актуальна работа по формированию у школьников стратегий совладания с трудностями в преддверии экзаменов, контрольных работ, подготовка к которым очень энергозатратна. Если

Таблица 1

Распределение подростков по данным «Теста витальности», в %

Уровни	6 классы	7 классы	8 классы	9 классы
шкала «Жизненный тонус»				
низкий	55,6	45,4	49,1	53,8
средний	43,6	46,4	36,5	42,4
высокий	0,8	8,2	14,4	3,8
шкала «Целеустремленность»				
низкий	58,2	42,3	57,3	65,4
средний	41,8	48,4	33,3	34,6
высокий	0	9,3	9,4	0
шкала «Стрессоустойчивость»				
	6 классы	7 классы	8 классы	9 классы
низкий	64,1	56,7	44,6	29,5
средний	34,2	37,1	38,9	67,9
высокий	1,7	6,2	16,5	2,6
шкала «Независимость»				
	6 классы	7 классы	8 классы	9 классы
низкий	69,2	49,5	39,6	46,2
средний	29,9	44,3	52,2	53,8
высокий	0,9	6,2	8,2	0
Шкала «Витальность»				
низкий	63,2	49,5	53,5	58,9
средний	35,9	39,2	22,0	38,5
высокий	0,9	11,3	24,5	2,6

низкие показатели девятиклассников можно объяснить подготовкой к сдаче ОГЭ, то особенности обучающихся шестых классов требуют дополнительного исследования.

Незначительная часть подростков имеет высокие показатели жизненного тонуса, то есть не нуждаются в психологической поддержке. При этом большее количество подростков, имеющих интерес к жизни, активную позицию, выявлено в 7 и 8 классах (8,2% и 14,4%), в то время как в шестых классах это всего 0,8% школьников. Эмпирическое значение критерия Kruskal-Wallis Test показало отсутствие различий в показателях жизненного тонуса респондентов разного возраста в целом по выборке (H = 5,325 при r = 0,149), при этом выявлены незначительные различия у обучающихся 7 и 9 классов по критерию Mann-Whitney (U = -2,267 при r = 0,023).

Анализ данных по шкале «Целеустремленность» показал отсутствие подростков с высоким уровнем целеустремленности в 6 и 9 классах, это говорит о низкой способности определять цель и соответствующие задачи, выстраивать план действий для достижения цели, прилагать необходимые усилия, осуществлять корректировку данного процесса. При этом в структуре учебной деятельности данные умения являются основополагающими для успешного освоения образовательной программы и базовыми – при формировании регулятивных учебных действий. Лишь 9,3% (7-е классы) и 9,4% (8-е классы) школьников способны быть инициативными, ответственными, уверенными в своих силах, упорными при достижении целей – это обучающиеся с высоким уровнем притязаний.

Низкий уровень целеустремленности выявлен у половины респондентов, что также указывает на сложности целеполагания, стремление к реализации собственных замыслов, неуверенность, тревожность, наличие внешнего локуса контроля. Средний уровень варьируется в диапазоне от 33,3% до 48,4% обучающихся разных классов. В целом по выборке есть незначительные различия в показателях целеустремленности (H = 7,608 при r = 0,05), что свидетельствует о снижении уровня развития данного компонента витальности у подростков при переходе из класса в класс. Наиболее значимые различия выявлены между обучающимися седьмых и восьмых классов (U = -2,666 при r = 0,008), седьмых и девятых классов (U = -2,351 при r = 0,019).

Следует отметить, что аналогичные результаты получены и по шкале «Стрессоустойчивость»: высокий уровень наблюдается лишь у 6,7% подростков, при этом в восьмых классах – 16,5% детей, в седьмых – 6,2%, в девятых – 2,6%, в шестых – 1,7%. Это школьники с низкой чувствительностью к различного рода конфликтам, трудным стрессовым ситуациям. Нормативный уровень отмечается у трети респондентов (6–8 классы) и 67,9% девятиклассников, которых стрессовая ситуация мобилизует, стимулирует на более успешную деятельность. Подростки с низкой стрессоустойчивостью отличаются повышенной тревожностью, неуверенностью, скованностью в достижении поставленных целей. Старших подростков с низким уровнем данного показателя витальности в два раза меньше, нежели младших. Наблюдается снижение показателей стрессоустойчивости при переходе из класса в класс, наименьшие показатели выявлены у девятиклассников. При этом в целом по выборке испытуемых не выявлено различий (H = 2,640

при r = 0,451); однако достоверные различия обнаружены между обучающимися седьмых и восьмых классов (U = -2,666 при r = 0,008), седьмых и девятых классов (U = -2,351 при r = 0,019).

Независимость от мнения окружающих присуща обучающимся 7 и 8 классов (6,2% и 8,2% соответственно), при этом ни один ученик девятого класса не отметил у себя данной характеристики при ответе на вопросы теста. Следовательно, лишь малая часть респондентов при принятии различных решений ориентированы на свое мнение, они независимы и самодостаточны. Значительная часть подростков имеют умеренную независимость, то есть прислушиваются к мнению окружающих, учитывая собственные взгляды и интересы. Большинство шестиклассников имеют низкий уровень независимости: ориентированы на других, конформны, зависимы, могут стать жертвой манипуляции в контексте появления антивитальных тенденций. Половина обучающихся 8 и 9 классов имеют схожие характеристики развития данного компонента витальности. Несмотря на выраженное процентное соотношение, ярко выраженных различий программа не обнаружила (H = 3,335 при r = 0,343), следовательно, при проведении мероприятий по развитию независимости подростков с целью формирования витального поведения учет их возрастных особенностей не имеет большого значения.

Критерий Kruskal-Wallis показал наличие различий в общей витальности у обучающихся разных классов (H = 9,304 при r = 0,026). В частности, высокая витальность чаще встречается в седьмых и восьмых классах, нежели у младших и старших подростков. Это школьники, имеющие позитивный настрой, целеустремленность, настойчивость в балансе с психологическом здоровьем и эмоционально стабильным состоянием (0,9%; 11,3%; 24,5%; 2,6% соответственно, по классам). Очевидна тенденция увеличения витальности от шестого к восьмому классу и резкое снижение к окончанию основной школы. Наибольшие различия в уровне витальности выявлены у обучающихся 6 и 7 классов (U = -2,393 при r =0,017), 7 и 8 классов (U = -2,995 при r = 0,003), 7 и 9 (U = -1,989 при r =0,047). В свете полученных результатов можно заключить, что необходима организация психолого-педагогической поддержки обучающихся девятых классов на протяжении всего учебного года с целью предупреждения (снижения) рисков появления антивитального поведения.

Опросник «Антивитальность и жизнестойкость» О.А. Сагалаковой и Д.В. Труевцев позволяет выявить такие показатели антивитальности, как антивитальные мысли, действия и переживания, страх негативного оценивания, наличие микросоциального конфликта, чувство одиночества, вредные привычки, тревожные руминации, склонность к асоциальному поведению (табл. 2).

Таблица 2

Распределение подростков по данным опросника «Антивитальность и жизнестойкость», в %

Уровни	6 классы	7 классы	8 классы	9 классы
шкала «Антивитальные мысли и действия»				
низкий	6,0	19,6	27,7	2,6
средний	31,6	36,1	28,9	43,6
высокий	62,4	44,3	43,4	53,8
шкала «Антивитальные переживания»				
низкий	2,6	12,4	23,9	2,6
средний	50,4	50,5	47,8	61,5
высокий	47,0	37,1	28,3	35,9
шкала «Страх негативного оценивания»				
	6 классы	7 классы	8 классы	9 классы
низкий	6,0	17,5	28,3	3,8
средний	59,0	41,25	47,2	66,7
высокий	35,0	41,25	24,5	29,5
шкала «Микросоциальный конфликт»				
	6 классы	7 классы	8 классы	9 классы
низкий	6,0	20,6	34,0	2,6
средний	47,0	49,5	35,8	70,5
высокий	47,0	29,9	30,2	26,9
Шкала «Одиночество, недоверчивость»				
низкий	2,6	10,3	21,4	1,3
средний	49,7	55,7	49,7	71,8
высокий	47,7	34,0	28,9	26,9
Шкала «Вредные привычки»				
низкий	12,8	34,0	37,8	12,8
средний	52,1	44,3	35,2	64,1
высокий	35,1	21,7	27,0	23,1
Шкала «Тревожные руминации»				
низкий	4,3	14,4	22,6	3,8
средний	54,7	55,7	47,8	76,9
высокий	41,0	29,9	29,6	19,3
Шкала «Склонность к асоциальному поведению»				
низкий	4,3	16,5	32,1	5,1
средний	53,0	52,6	42,8	62,8
высокий	42,7	30,9	25,1	32,1

Антивитальные мысли и действия показывают готовность обучающихся к саморазрушающему поведению, наличие в опыте антивитальных поступков либо четких намерений самоповреждения, а также отсутствие (несформированность) конструктивных стратегий преодоления травмирующих ситуаций. Высокий уровень данных показателей отмечен у половины респондентов общей выборки, при этом от шестого к восьмому классу идет снижение встречаемости антивитальных мыслей и действий, а к девятому классу наблюдается их повышение. Наиболее высокий риск саморазрушительных действий отмечен у младших подростков. Средний, умеренный, уровень диагностирован у трети выборки. Достоверные различия выявлены у обучающихся 6 и 7 классов (U = -2,118 при r = 0,02), 7 и 8 классов (U = -3,001 при r = 0,003), 7 и 9 – (U = -2,009 при r = 0,042).

Антивитальные переживания сигнализируют о потере смысла жизни, наличии первичных симптомов наступающей депрессии, что выражается в обесценивании значимости собственной личности, своих успехов и достижений. Отрицательные эмоциональные состояния приводят к ухудшению психологического здоровья подростков и при отсутствии поддержки от значимых взрослых возможен прямой путь к антивитальным поступкам. Данный показатель антивитальности наиболее развит у шестиклассников, далее идет снижение переживаний, и к девятому классу – вновь повышение. Данную тенденцию подтверждает результат применения критерия Jonckheere-Terpstra Test (S = 2,336 при r = 0,019).

Страх негативной оценки характерен для подросткового возраста, особенно в ситуациях социального напряжения, постоянной критики, школьной травли. Как показывают эмпирические данные, высокие значения выявлены у обучающихся 6 и 7 классов (более трети школьников), у старших подростков показатели ниже (четвертая часть от общего количества); выявлены различия между обучающимися разных возрастов (H = 9,164 при r = 0,027). Большая часть респондентов имеет средний уровень данного вида страха, однако необходимо проводить мероприятия по нормализации психологического климата школьных коллективов, профилактике буллинга, обучению подростков навыкам эффективной коммуникации.

Антивитальные тенденции усиливает микросоциальный конфликт, который может возникнуть при взаимодействии ребенка с разными группами людей (родители, педагоги, одноклассники). Наше исследование показало наличие выраженного конфликта практически у половины шестиклассников (47%), трети школьников 7 и 8 классов, у 26,9% выпускников школы. Эмпирическое значение критерия Kruskal Wallis показывает наличие тенденции снижения данного вида конфликтов в подростковом возрасте (H = 10,771 при r = 0,013). Очевидна необходимость психолого-педагогического сопровождения подростков, их семей, а также работа с педагогическим коллективом в контексте психологического просвещения, профилактики эмоционального выгорания.

Подростки с высоким уровнем чувства одиночества недоверчивы к окружающим, затрудняются обратиться за помощью, скованны в общении, пытаются решать проблемы самостоятельно; обычно это является следствием прошлого травматичного опыта. Как показывают данные, наибольшее количество школьников с данной особенностью – шестиклассники (47,7%), далее наблюдается тенденция снижения недоверчивости при переходе из класса в класс, что подтверждается методами математической статистики (H = 12,464 при r = 0,006). Следует отметить, что наименее выражено ощущение одиночества у восьмиклассников (21,4%); средние показатели варьируются в диапазоне от 49,7% до 71,8%.

Показательны результаты по шкале «Вредные привычки», так как именно они являются маркером саморазрушающего поведения обучающихся: 35,1% шестиклассников уже имеют опыт употребления психоактивных веществ «за компанию», для снятия напряжения в стрессовой ситуации, для повышения статуса в группе сверстников. С возрастом видна динамика в сторону снижения выраженности вредных привычек (не более 23%), однако это неблагоприятный фактор для появления антивитальности в травмирующих жизненных ситуациях. На момент обследования треть школьников 7 и 8 классов имеют низкие показатели, в то время как шестиклассники и девятиклассники – по 12,8%. Выявленные различия в уровне сформированности вредных привычек подтверждает значения критерия Kruskal Wallis (H = 7,972 при r = 0,047).

Высокий уровень фиксации на отрицательных событиях жизни, выраженная тревога обнаружена у 41% шестиклассников, 29,9% – у учеников 7 и 8 классов и 19,3% – у девятиклассников. Это школьники, продуцирующие в мыслях свои неудачи или тревожащие их события, что приводит к напряжению, снижению ресурсов психологического здоровья и, как следствие, – вероятность антивитального срыва. Не имеет таких особенностей незначительная часть респон-

дентов (4,3%; 14,4%; 22,6%; 3,8% – соответственно по классам). Нами выявлена значимая тенденция снижения тревожных фиксаций при переходе от класса к классу на протяжении подросткового возраста (H = 17,987 при r = 0,000).

Важным показателем антивитальности является склонность к асоциальному поведению, которая присутствует у третьей части подростков всей выборки. Числовые показатели свидетельствуют о том, что наибольшее количество школьников с данной тенденцией – это шестиклассники (42,7%), в других классах – не более трети. Это подростки, склонные нарушать правила, манипулировать другими, проявлять агрессию и не испытывать чувства вины за совершенные проступки. Средние показатели характерны для половины участников эксперимента. Эмпирическое значение критерия (H = 6,188 при r = 0,103) свидетельствует об отсутствии значимых различий между обучающимися разных классов, что показывает необходимость мероприятий первичной и вторичной профилактики с обучающимися на протяжении всего периода обучения в среднем звене школы.

Таким образом, проведённое нами исследование позволяет сформулировать следующие выводы:

1. Эмпирические данные свидетельствуют о высоком риске антивитального поведения обучающихся и низких ресурсах их витальности. При этом обучающиеся шестых и девятых классов в большей степени нуждаются в психологической поддержке.

2. Согласно результатам исследования, особенности направленности профилактики антивитальных тенденции должны иметь возрастную специфику: для обучающихся 6 и 7 классов по нивелированию антивитальных переживаний, страха негативного оценивания, микросоциального конфликта, чувства одиночества; 6 и 8 классов – вредных привычек; с 6по 8 классы включительно – тревожных руминаций, 6 и 9 – антивитальных мыслей, действий, а также склонности к асоциальным поступкам.

3. Высокий уровень антивитальных тенденций, низкая стрессоустойчивость и жизнестойкость обучающихся доказывают необходимость проведения мероприятий просветительской, профилактической и коррекционной работы не только со школьниками, но и с их родителями, педагогическим коллективом. Многокомпонентность изучаемого явления подразумевает систематическое и разноплановое психолого-педагогическое сопровождение обучающихся подросткового возраста.

Вместе с тем следует отметить, что в перспективах продолжения исследования необходимо детальное изучение факторов, провоцирующих рост антивитальных тенденций на разных этапах подросткового возраста, а также динамику их проявлений в юношестве. Необходимой составляющей в дальнейшем является также разработка комплексных программ профилактики антивитальности на основе полученных экспериментальных данных для обучающихся в соответствии с потребностями и особенностями возраста.

Библиографический список

1. Резапкина Г.В. Саморазрушительное поведение: причины и профилактика. *Академический вестник Академии социального управления*. 2017; № 2 (24): 18–24.
2. Александрова Л.А. Субъективная витальность как личностный ресурс. *Психологические исследования*. 2011; № 3 (17): 5. Available at: http://psystudy.ru
3. Цисарь И.Н. Формирование витального поведения в рамках внеурочной деятельности. *Методист*. 2019; № 1: 53–58.
4. Кий Е.В. Направления профилактики антивитального поведения подростков в условиях общеобразовательных учреждений. *Профилактика агрессии и деструктивного поведения молодежи*: сборник научных трудов Всероссийской научно-практической конференции. Москва, 2022: 144–147.
5. Богинская О.С. Выявление антивитальных настроений учащихся образовательных организаций. *Методист*. 2018; № 1: 36–38. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=32870357
6. Сагалакова О.А., Труевцев Д.В., Стоянова И.Я., Смирнова Н.С. Нарушения социальной ситуации развития в подростковом возрасте в контексте антивитального поведения и социальной тревоги. *Сибирский вестник психиатрии и наркологии*. 2017; № 1 (94): 25–32. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=28922285
7. Сагалакова О.А., Туровцев Д.В. Опросник Антивитальность и Жизнестойкость. *Медицинская психология в России*. 2017; Т. 9, № 2 (43): 4.

References

1. Rezapkina G.V. Samorazrushitel'noe povedenie: prichiny i profilaktika. *Akademicheskij vestnik Akademii social'nogo upravleniya*. 2017; № 2 (24): 18-24.
2. Aleksandrova L.A. Sub'ektivnaya vital'nost' kak lichnostnyj resurs. *Psihologicheskie issledovaniya*. 2011; № 3 (17): 5. Available at: http://psystudy.ru
3. Cisar' I.N. Formirovanie vital'nogo povedeniya v ramkah vneurochnoj deyatel'nosti. *Metodist*. 2019; № 1: 53-58.
4. Kij E.V. Napravleniya profilaktiki antivital'nogo povedeniya podrostkov v usloviyah obscheobrazovatel'nyh uchrezhdenij. *Profilaktika agressii i destruktivnogo povedeniya molodezhi*: sbornik nauchnyh trudov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva, 2022: 144-147.
5. Boginskaya O.S. Vyyavlenie antivital'nyh nastroenij uchaschihsya obrazovatel'nyh organizacij. *Metodist*. 2018; № 1: 36-38. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=32870357
6. Sagalakova O.A., Truevcev D.V., Stoyanova I.Ya., Smirnova N.S. Narusheniya social'noj situacii razvitiya v podrostkovom vozraste v kontekste antivital'nogo povedeniya i social'noj trevogi. *Sibirskij vestnik psihiatrii i narkologii*. 2017; № 1 (94): 25-32. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=28922285
7. Sagalakova O.A., Turovcev D.V. Oprosnik Antivital'nost' i Zhiznestojkost'. *Medicinskaya psihologiya v Rossii*. 2017; T. 9, № 2 (43): 4.

Статья поступила в редакцию 24.08.22

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-8-12

Zakharov P.V., *Doctor of Sciences (Physics, Mathematics), Professor, Shukshin Altai State University for Humanities and Pedagogy (Biysk, Russia); Professor, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University (St. Petersburg, Russia), E-mail: zakharovpvl@rambler.ru*
Yankovskaya U.I., *teacher, ASMU of the Ministry of Health of the Russian Federation (Barnaul, Russia), E-mail: zalaevau@gmail.com*
Makarova O.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Shukshin Altai State University for Humanities and Pedagogical University (Biysk, Russia), E-mail: fmfmak.on@mail.ru*
Eremeev E.A., *teacher, Shukshin Altai State University for Humanities and Pedagogy (Biysk, Russia), E-mail: jonny-english-007@mail.ru*
Belikova R.M., *Cand. of Sciences (Biology), senior lecturer, Shukshin Altai State University for Humanities and Pedagogy (Biysk, Russia), E-mail: radmila.belikova.76@list.ru*

INCLUSION OF THE METHOD OF MOLECULAR DYNAMICS IN THE COURSE OF LABORATORY WORKS ON SOLID STATE PHYSICS. The article considers an approach to conducting laboratory work in solid state physics for students of natural science areas of training using computer simulation in order to form a natural science component of students' functional literacy. Of the available methods, the molecular dynamics method is chosen. A set of software is proposed that allows modeling without deep knowledge in the field of programming. An expert survey of 5th year students of the specialty "Physics and Informatics" with experience in atomistic modeling was conducted on the need and share of laboratory work using computer modeling from their total number. The results obtained testify to the general positive attitude of students to this type of experiment and its significance for the formation of the natural science component of students' functional literacy.

Key words: **modeling, molecular dynamics method, solid state physics, functional literacy.**

П.В. Захаров, *д-р физ.-мат. наук, проф., ФГБОУ ВО «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина», г. Бийск, проф., ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого», г. Санкт-Петербург, E-mail: zakharovpvl@rambler.ru*
У.И. Янковская, *преп., ФГБОУ ВО «Алтайский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации, г. Барнаул, E-mail: zalaevau@gmail.com*
О.Н. Макарова, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина», г. Бийск, E-mail: fmfmak.on@mail.ru*
Е.А. Еремеев, *преп., ФГБОУ ВО «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина», г. Бийск, E-mail: jonny-english-007@mail.ru*
Р.М. Беликова, *канд. биол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина», г. Бийск, E-mail: radmila.belikova.76@list.ru*

ВКЛЮЧЕНИЕ МЕТОДА МОЛЕКУЛЯРНОЙ ДИНАМИКИ В КУРС ЛАБОРАТОРНЫХ РАБОТ ПО ФИЗИКЕ ТВЕРДОГО ТЕЛА

В работе рассмотрен подход к проведению лабораторных работ по физике твердого тела для студентов естественно-научных направлений подготовки с использованием компьютерного моделирования с целью формирования естественно-научного компонента функциональной грамотности обучающихся. Из имеющихся методов был выбран метод молекулярной динамики. Предложен набор программного обеспечения, позволяющий обеспечить моделирование без глубоких знаний в области программирования. Проведено экспертное анкетирование студентов 5 курса специальности «Физика и информатика», имеющих опыт атомистического моделирования, по вопросам необходимости и доли лабораторных работ с применением компьютерного моделирования от их общего числа. Полученные результаты свидетельствуют об общем положительном отношении студентов к данному виду эксперимента и его значимости для формирования естественно-научного компонента функциональной грамотности обучающихся.

Ключевые слова: **моделирование, метод молекулярной динамики, физика твердого тела, функциональная грамотность.**

Исследование выполнено при поддержке Министерства просвещения РФ в рамках государственного задания АГГПУ им. В.М. Шукшина на выполнение НИР «Формирование естественно-научного компонента функциональной грамотности обучающихся», № государственной регистрации темы 122050400046-8

Развитие современной техники и программного обеспечения позволяет качественно улучшить образовательный процесс. В частности, метод компьютерного моделирования является не только общепризнанным инструментом для научных исследований, но и достаточно эффективным методом современного образования [1–5]. Внедрение методов моделирования на лабораторных работах у студентов естественно-научных направлений подготовки позволяет решить ряд образовательных задач: приобщить к современным методам исследования и расширить спектр изучаемых объектов и явлений за счет преимуществ компьютерных симуляций. На данный момент существует достаточно обширный набор инструментов для физических исследований посредством моделирования, что, несомненно, упрощает работу преподавателей средних и высших учебных организаций. Однако в рамках одного инструмента сложно провести различные занятия по узкоспециализированным областям физики с элементами научных исследований для студентов естественно-научных и технических специальностей.

Целью данной работы выступает исследование возможности применения компьютерных симуляций на базе метода молекулярной динамики как элемента лабораторных работ в курсе физики твердого тела при подготовке учителей физики и информатики.

Актуальность данного исследования заключается в том, что формирование всестороннего представления о свойствах, характеристиках и структуре различных материалов на атомном уровне остается сложной образовательной задачей. В первую очередь проблема формирования представлений о таких объектах заключается в отсутствии доступной лабораторной базы и сложности в проведении натурных экспериментов. С другой стороны, многие натурные эксперименты позволяют изучить достаточно опосредованно свойства материалов, без должной визуализации. Таким образом, у студентов имеется пробел между изученной теорией и практикой (натурным экспериментом). Зачастую многие студенты испытывают сложность в связи экспериментальных данных и теоретических выкладок, что также подтверждает актуальность поиска решения данной проблемы. При этом такая задача заложена во многих компетенциях профессиональных стандартов обучающихся. Решение может быть в поддержке изучаемого студентами курса посредством новых информационных технологий.

Для достижения поставленной цели необходимо решить ряд задач. К их числу в первую очередь относится выбор инструмента симуляции. Это возможно сделать путем анализа литературных источников и опыта коллег. Следующая задача заключается в определении доли времени, выделяемого на такой вид деятельности студентам. Также необходимо получить обратную связь от обучающихся для оценки целесообразности внедрения рассматриваемых инструментов.

Научная новизна данного исследования определяется необходимостью применения современных подходов в образовании, которые позволяют поднять качество образования, в том числе при подготовке будущих педагогов школ.

Практическая значимость исследования состоит в том, что рассматриваемые методические разработки могут быть применены в учебном процессе при подготовке учителей физики.

Вопрос выбора подходящих инструментов и объема достаточно сложен. В последнее время появилась масса готовых компьютерных решений по широкому спектру дисциплин естественно-научного цикла [6–8], что в значительной степени упрощает подготовку и проведение занятий. В то же время это влечет ограничения на выбор тем и сковывает возможности научно-исследовательской работы студентов. При этом нужно учитывать специфику будущей профессии студентов. Так, многие учащиеся не обладают необходимыми компетенциями в сфере программирования или использования сложных программных сред. Все эти аспекты нами были приняты к рассмотрению, и здесь предлагается компромиссное решение, позволяющее, на наш взгляд, гибко подойти к обеспечению необходимого уровня знаний студентов в области физики твердого тела. В качестве базового инструмента выбран метод молекулярной динамики, который обладает универсальностью и широким спектром программного обеспечения для его реализации. В силу того, что сам метод молекулярной динамики достаточно сложен с позиции его реализации полностью собственным кодом, целесообразно применение широко распространенного программного пакета, в качестве которого нами выбран lammps [9]. Кроме того, одной из проблем реализации является подготовка входных данных для моделирования. Без понимания входных параметров студенты затрудняются в интерпретации полученных результатов [10; 11]. Для этих целей будет применена программа Atomsk [12].

Вместе с тем компьютерное моделирование во многом позволяет решить проблему формирования естественно-научного компонента функциональной грамотности учащихся через создание условий для их подготовки к решению практических задач, построенных на реальных жизненных ситуациях, мотивируя стремление учащихся изучать естественно-научные проблемы, участвовать в их аргументированном обсуждении. Компьютерное моделирование в физике позволяет, с одной стороны, создать продуктивную среду для исследовательской деятельности (поиск информации, умение объяснять физические явления, проводить естественно-научные исследования, интерпретировать результаты, делать выводы), с другой стороны, выступает как объект изучения, расширяющий компетенции студентов.

К числу наиболее эффективных методов компьютерного моделирования относится метод молекулярной динамики. Применению этого метода в учебном процессе посвящен ряд работ [13–16]. Авторы данных работ в целом положительно оценивают применение данного метода. В ряде работ [9; 18; 20] обращается внимание на трудности студентов начальных курсов, связанные с отсутствием базовых знаний в физике твердого тела и программировании входных скриптов. В частности, подчеркивается, что возникают сложности в разделении процесса моделирования и визуализации результатов, что, несомненно, требует особого внимания. Так, в последних работах говорится о применении систем виртуальной реальности для визуализации результатов эксперимента в реальном времени [13–16]. Отмечается, что большинство студентов оценили данный подход выше традиционного. Сложности с отсутствием базовых знаний и навыков программирования в данной работе мы стремимся нивелировать за счет применения соответствующего программного обеспечения и времени работ, реализуемых через этот подход.

Обращаясь к работам с виртуальными моделями, необходимо отметить разнообразие мнений на этот счет [17–20]. В большинстве случаев высказывается предложение о полной замене реальной работы на виртуальную в виду ряда очевидных положительных моментов, связанных в первую очередь с экономической целесообразностью и техникой безопасности. Также определяется, что компьютерное моделирование совместно с натурными экспериментами способствует правильной интерпретации «тончайших» опытов – позволяет получить полную информацию об изучаемых объектах и процессах [21]. С другой стороны, требования к общему количеству времени, проведенному за компьютером, ограничивают такой подход. Кроме того, нужно также учитывать специфику подготовки: если ставится задача обучить проведению экспериментов, то имитационный эксперимент может использоваться лишь как вспомогательное средство.

Говоря о подходах данного исследования, отметим на первом этапе анализ литературы, посвященный применению компьютерных моделей в физике и смежных областях. Преимущественно для качественной характеристики рассматривались работы до 2019 года, т. к. внедрение такого подхода к преподаванию в физики конденсированных сред, на наш взгляд, не должно мотивироваться внешними факторами. Однако стоит признать, что внедрение дистанционного обучения является дополнительным стимулом и точкой роста для развития данного направления в естественных науках в целом.

Техническая часть работы в методическом плане состояла в подборе необходимого программного обеспечения, удовлетворяющего требованиям бесплатного распространения и не требующего специализированных знаний в области программирования. Как отмечено выше, были применены следующие программные пакеты: подготовка входных файлов Atomsk [12], визуализация – Ovito [20], непосредственно моделирование в lammps [9]. В качестве примера приведен алгоритм подготовки модели для молекулярно-динамических расчетов свойств кристалла меди, армированного углеродной нанотрубкой. Полученные модели могут быть преобразованы в контент для демонстрации в гарнитурах виртуальной и смешанной реальности по алгоритму, предложенному в работе [22].

Далее осуществлялось анкетирование студентов, обладающих опытом работы в среде lammps. Ряд преподавателей проводили с этой группой студентов исследование по построению входных структур, тем самым обучающиеся уже обладают необходимыми компетенциями в этой области [22; 23]. Так как их направление подготовки включает два профиля – «Физика и информатика», а также учитывая то, что они будущие учителя, анкета носила экспертный характер и включала три вопроса: 1) «Оцените необходимость применения виртуальных лабораторных работ в курсе физики твердого тела»; 2) «Оцените необходимость применения дополнительного программного обеспечения для подготовки входных файлов моделирования методом молекулярной динамики»; 3) «Оцените необходимость применения дополнительных средств визуализации кроме монитора (системы виртуально, дополненной, смешанной реальности, голографические изображения и т. д.)». Для каждого вопроса предполагалась пятибалльная шкала, где крайние значения 1 – нецелесообразно, 5 – крайне целесообразно. Также был задан вопрос о максимальном количестве виртуальных работ в процентах от общего их числа.

Для обработки полученных экспертных мнений применялся подход, базирующийся на обобщении численных оценок. Использовался метод вычисления среднего взвешенного, с введением веса эксперта обратно пропорционально его вкладу в общую дисперсию оценок.

Рассмотрим процесс создания модели с использованием предложенного программного обеспечения. Как отмечалось выше, для создания входного файла для расчета методом молекулярной динамики в данной работе применялся Atomsk [12]. Это бесплатная программа, без графического интерфейса, с открытым исходным кодом, предназначенная для создания, обработки и преобразования файлов данных для моделирования в атомарном масштабе. В рамках этой работы мы рассматриваем пример создания ГЦК-решетки Cu, армированной углеродной нанотрубкой.

Для создания элементарной ячейки нужно выполнить команду & ‘atomk.exe’ --create fcc 3.597 Cu -center com copper.xsf cfg. В результате получим два файла («copper.xsf» и «copper.cfg») с описанием структуры.

После запуска команды copper.xsf -duplicate 12 12 6 -select in cylinder Z 0.5*box 0.5*box 5 -remove-atom select CU.cfg откроется окно консоли, в котором программа напишет последовательность своих действий (рис. 1а). Каждая из частей команды имеет следующее значение: duplicate 12 12 6 – дублирование элементарной ячейки; select in cylinder Z 0.5*box 0.5*box 5 создаст группу атомов, находящихся в цилиндре с осью z радиусом в 5 Å; remove-atom select – удалит выбранную группу атомов.

Если программа не обнаруживает ошибок, то дополнительных действий пользователя не потребуется.

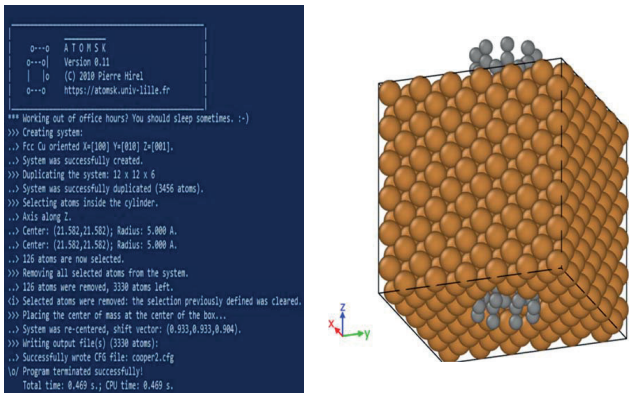
Далее создадим углеродную нанотрубку. В Atomsk нанотрубки можно создавать с помощью режима «--create». Ключевое слово для использования «nanotube» (или «NT»), и за ним должны следовать длина связи a_0, хиральные индексы m и n и химическое вещество.

Для создаваемой нами углеродной нанотрубки (m = 8, n = 0) a_0 = 2,6 Å: --create nanotube 2.6 8 0 C -shift 0.61*box 1.1*box 0.0 -duplicate 1 1 6 CNTfin.xsf cfg.

Как можно отметить, нанотрубка продублирована (-duplicate) и сдвинута (-shift) в декартовой системе координат.

Теперь можно совмещать две созданные системы. Это производится с помощью режима «--merge»: --merge 2 CU.cfg CNTfin.cfg exit_file.xsf cfg. Этот режим объединяет несколько систем в одну. Указываем, сколько систем (здесь 2), а также файлы их описания и выходной файл (здесь Atomsk создаст два файла, как было указано выше, – exit_file.xsf cfg).

На рис. 1б демонстрируется фрагмент модели кристалла меди, армированного углеродной нанотрубкой посредством визуализатора Ovito с применением модификатора slice. Оси соответствуют базовым кристаллографическим направлениям <100>, <010>, <001>.



(а) (б)

Рис. 1. Подготовка входной модели: ход выполнения программы Atomsk (а) и фрагмент готового кристалла меди, армированного углеродной нанотрубкой (б)

Дальнейшая работа с моделью производится в lammps посредством команды «read_data» с указанием в качестве параметра имя входного файла. В данном случае исследовалась стабильность модели при различных температурах, по готовому скрипту, входящему в набор lammps. Работа с готовыми скриптами, как и в большинстве исследований, не вызывает затруднений [10].

Рассмотрим результаты опроса среди студентов (рис. 2), имеющих опыт работы в рамках традиционного подхода, а также в использовании средств виртуальной и смешанной реальности в процессе изучения физики твердого тела. Так как в качестве ответов использовались численные значения, для определения усредненного значения использовали среднее взвешенное:

$$\lambda_i = \sum_{j=1}^{m} v_j \lambda_{ij}, \quad (1)$$

где λ_{ij} – относительная значимость i-го объекта по мнению j-го эксперта, v_j нормированный вес *j*-го эксперта:

$$v_i = \frac{2}{m} - s_j / \sum_{j=1}^{m} s_j, \quad (2)$$

где $s_j = \sum_{i=k}^{n} \sum_{k=1}^{m} (\lambda_{ij} - \lambda_{ik})^2$ – сумма квадратичных отклонений оценок *j*-го эксперта от остальных оценок).

Рассмотренная методика статистической обработки мнений экспертов предусматривает наряду с определением средних значений, дисперсий и показателей вариации и оценку всей экспертной группы – степени согласованности, взаимосвязи и других мнений экспертов.

Получены следующие значения обобщенных оценок экспертов по каждому из трех вопросов (табл. 1):

Таблица 1

Результаты обобщенных оценок

	Коэффициент веса, v	*Стандартное отклонение, σ*	*Дисперсия*	*Коэффициент вариабельности, V*	*Среднее взвешенное, λ*
Вопрос 1	0,38	0,029	0,0008	0,075	4,52
Вопрос 2	0,41	0,057	0,0032	0,140	4,67
Вопрос 3	0,21	0,061	0,0037	0,289	2,88

При расчетах учитывалось, что значения компетентности студентов-«экспертов» близки, но все же различаются. Значение коэффициента вариабельности показывает величину разброса экспертных оценок. Произведённые расчёты свидетельствуют о том, что по первым двум вопросам оценки экспертов (студентов) можно считать согласованными. В вопросе же о необходимости применения дополнительных средств визуализации согласованность отсутствует (рис. 2).

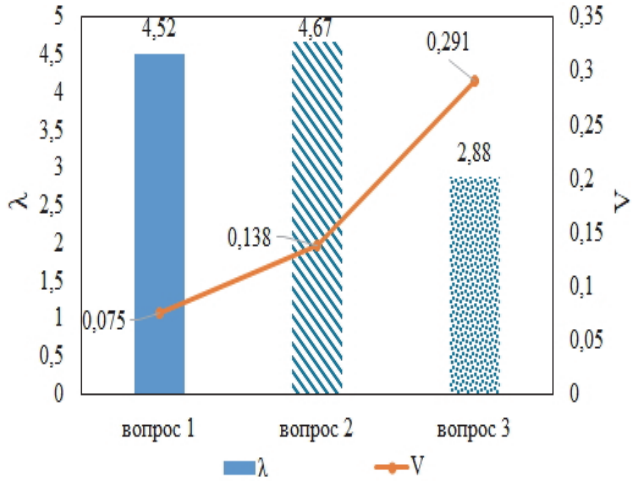
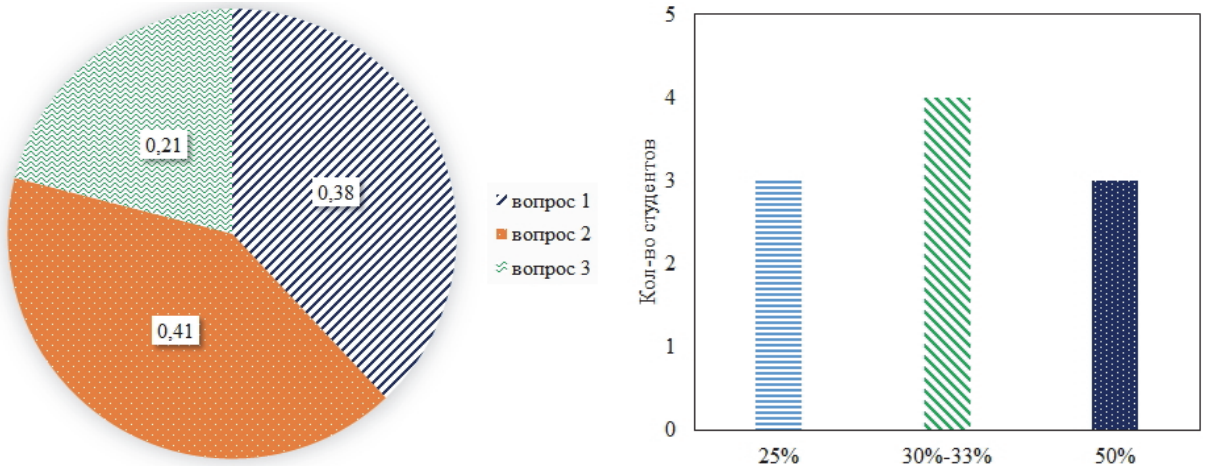


Рис. 2. Оценка результатов среднего взвешенного и коэффициента вариабельности по результатам анкетирования студентов

Как видно из рис. 3а, вопрос о необходимости применения дополнительного программного обеспечения для подготовки входных файлов моделирования методом молекулярной динамики имеет больший вес и согласованность среди студентов, имеющих опыт моделирования.

Особо отметим результаты ответа на третий вопрос об использовании дополнительных средств визуализации. Большинство посчитали достаточным использование обычных мониторов для визуализации результатов. При этом такой результат несколько отличается от тенденции, обозначенной в работе Simon J. Bennie, Kara E. Ranaghan и др. [17]. Возможно, это связано с тем, что группа



(а) (б)

Рис. 3. Результаты опроса студентов: экспертная оценка в весовых коэффициентах по вопросам анкеты (а), мнение студентов по величине максимальной доли виртуальных работ от общего числа лабораторных работ (б)

студентов, участвующая в обсуждении, имеет значительный опыт использования систем виртуальной, дополненной и смешанной реальности в рамках широкого спектра дисциплин. Тем самым эффект новизны, вызывающий дополнительный интерес, утрачивается.

Вопрос доли компьютерных лабораторных работ от общего числа у специалистов часто является дискуссионным. В рамках опроса (рис. 3б) 2/3 студентов высказались, что доля лабораторных работ, проводимых в симуляции на компьютере, не должна превышать трети от общего их числа. И одна треть заявила, что допускает до 50%. Такой подход со стороны студентов обусловлен тем, что они уже сами являются практикующему педагогами в школах и знакомы с нормативами времени, проводимого за компьютером, и с определенными плюсами натурного эксперимента.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о целесообразности применения метода молекулярной динамики в качестве дополнительного инструмента в лабораторном практикуме по физике твердого тела как средства формирования естественно-научного компонента функциональной грамотности студентов при условии использования дополнительного программного обеспечения. Наиболее ярко его преимущества проявляются в том, что компьютерный эксперимент при изучении физики твердого тела может выступать в качестве связывающего звена между теоретическим материалом и натурным экспериментом, что, несомненно, повышает его практическую значимость для обозначенного учебного курса. К тому же метод молекулярной динамики позволяет качественно визуализировать кинетику процессов, а также получить разнообразные трехмерные модели, пригодные для демонстрации в гарнитурах виртуальной реальности или мониторе компьютера. Осуществление сложнореализуемых натурных экспериментов, раскрывающих суть физического явления посредством компьютерной симуляции, также является несомненным плюсом этого подхода. Тем самым впервые предложен набор программных средств, позволяющий относительно просто изучить структуры кристаллических тел, а также различных процессов в них.

Полученные положительные отклики студентов на предложенный подход, не требующий обширных знаний в программировании, свидетельствует о целесообразности его применения. Ограничительным фактором применения метода молекулярной динамики всегда являлась сложность его реализации. В данном случае студентам не требовалось строить сложные модели кристалла, используя прямое программирование или встроенные возможности LAMMPS. Это существенно сократило время на подготовку к выполнению физической части моделирования, тем самым обеспечив больше времени для анализа физической составляющей рассматриваемых процессов. Полученные результаты могут быть полезны при подготовке курса лабораторных и практических работ по физике твердого тела, а также для начинающих исследователей в области материаловедения.

Библиографический список

1. Толстик А.М. Роль компьютерного эксперимента в физическом образовании. *Физическое образование в вузах*. 2002; № 8, № 2: 94–102.
2. Ваганова В.Г. Информационная образовательная среда технического университета как условие выполнения требования ФГОС ВО 3++. *Современные проблемы науки и образования*. 2020; № 2: 62.
3. Петросян В.Г. *Решение задач по физике с помощью компьютера*: монография. Москва: Прометей, 2006.
4. Дудышева Е.В., Захаров П.В. Использование сред виртуальной и смешанной реальности при изучении студентами моделей кристаллов в физике твердого тела. *Вестник Московского городского педагогического университета*. Серия: Информатика и информатизация образования. 2020; № 2 (52): 67–74.
5. Старовиков М.И. *Обучение школьников экспериментальному методу в курсе физики с использованием компьютера*: монография. Бийск: Бийский педагогический государственный университет им. В.М. Шукшина, 2006.
6. Harms U. Virtual and remote labs in physics education. *In Proceedings of the Second European Conference on Physics Teaching in Engineering Education*. Budapest, Romania, 2000.
7. Lynch T., Ghergulescu I. Review of virtual labs as the emerging technologies for teaching stem subjects. *Technology: Education and Development:* 11th International Conference. Valencia, Spain, 2017: 6082–6091.
8. Potkonjak V., Gardner M., Callaghan V., Mattila P., Guetl Ch., Petrović V.M., Jovanović K. Virtual laboratories for education in science, technology, and engineering: A review. *Computers & Education*. 2016; Vol. 95: 309–327.
9. *LAMMPS Molecular Dynamics Simulator Retrieved from.* Available at: http://lammps.sandia.gov/
10. Guajardo-Cuéllar A. Molecular Dynamics Simulations as a Competence Developer for Materials Science. *Automation and Knowledge Management (ICCAKM):* International Conference on Computation. 2020: 328–331.
11. Zakharov P.V. et al. *J. Phys.: Conf.* Ser. 1515 022001. 2020.
12. Atomsk: A tool for manipulating and converting atomic data files Pierre Hirel. *Comput. Phys. Comm.* 2015; № 197: 212–219.
13. Patriarca M., Kuronen A., Robles M., Kaski K. Three-dimensional interactive Molecular Dynamics program for the study of defect dynamics in crystals. *Computer Physics Communications*. 2007; Vol. 176: 38–47.
14. Баимова Ю.А., Дмитриев С.В., Куранова Н.Н., Мулюков Р.Р., Пушин А.В., Пушин В.Г. *Применение метода молекулярной динамики для исследования механизмов деформации металлических материалов при структурных и фазовых (мартенситных) превращениях*. Физика металлов и металловедение. 2018; 119 (6): 626–635.
15. Норман Г.Э., Стегайлов В.В. Стохастическая теория метода классической молекулярной динамики. *Математическое моделирование*. 2012, № 24 (6): 3–44.
16. Рапапорт Д.К. *Искусство молекулярной динамики*. Ижевск: Институт компьютерных исследований, 2012.
17. Bennie S.J., Ranaghan K.E., Deeks H. et al. Teaching enzyme catalysis using interactive molecular dynamics in virtual reality. *Journal of Chemical Education*. 2019; № 96 (11): 2488–2496.
18. Weinhart T., Orefice L., Post M. et al. Fast, flexible particle simulations – An introduction to MercuryDPM. *Computer Physics Communications*. 2020; Vol. 249: 107–129.
19. E E. *et al. J. Phys. Conf. Ser.* 1882 012030. 2021.
20. Stukowski A. *Modelling Simul. Mater. Sci. Eng.* 18 015012. 2010. Available at: iopscience.iop.org/article/10.1088/0965-0393/18/1/015012/meta
21. Масленникова Л.В., Арюкова О.А., Родиошкина Ю.Г. Методика подготовки будущих инженеров к применению математического моделирования в профессиональной деятельности при обучении физике в вузе. *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского*. 2016; № 2 (42): 188–194
22. Zakharov P.V. et al. *J. Phys.: Conf. Ser.* 1889 022023. 2021.
23. Zakharov P.V. et al. J. *Phys.: Conf. Ser.* 1691 012015. 2020.

References

1. Tolstik A.M. Rol' komp'yuternogo `eksperimenta v fizicheskom obrazovanii. *Fizicheskoe obrazovanie v vuzah*. 2002; № 8, № 2: 94-102.
2. Vaganova V.G. Informacionnaya obrazovatel'naya sreda tehnicheskogo universiteta kak uslovie vypolneniya trebovaniya FGOS VO 3++. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2020; № 2: 62.
3. Petrosyan V.G. *Reshenie zadach po fizike s pomosch'yu komp'yutera*: monografiya. Moskva: Prometej, 2006.
4. Dudysheva E.V., Zaharov P.V. Ispol'zovanie sred virtual'noj i smeshannoj real'nosti pri izuchenii studentami modelej kristallov v fizike tverdogo tela. *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta*. Seriya: Informatika i informatizaciya obrazovaniya. 2020; № 2 (52): 67-74.
5. Starovikov M.I. *Obuchenie shkol'nikov `eksperimental'nomu metodu v kurse fiziki s ispol'zovaniem komp'yutera*: monografiya. Bijsk: Bijskij pedagogicheskij gosudarstvennyj universitet im. V.M. Shukshina, 2006.
6. Harms U. Virtual and remote labs in physics education. *In Proceedings of the Second European Conference on Physics Teaching in Engineering Education.* Budapest, Romania, 2000.
7. Lynch T., Ghergulescu I. Review of virtual labs as the emerging technologies for teaching stem subjects. *Technology: Education and Development:* 11th International Conference. Valencia, Spain, 2017: 6082-6091.
8. Potkonjak V., Gardner M., Callaghan V., Mattila P., Guetl Ch., Petrović V.M., Jovanović K. Virtual laboratories for education in science, technology, and engineering: A review. *Computers & Education*. 2016; Vol. 95: 309-327.
9. *LAMMPS Molecular Dynamics Simulator Retrieved from.* Available at: http://lammps.sandia.gov/
10. Guajardo-Cuéllar A. Molecular Dynamics Simulations as a Competence Developer for Materials Science. *Automation and Knowledge Management (ICCAKM):* International Conference on Computation. 2020: 328-331.
11. Zakharov P.V. et al. *J. Phys.: Conf.* Ser. 1515 022001. 2020.
12. Atomsk: A tool for manipulating and converting atomic data files Pierre Hirel. *Comput. Phys. Comm.* 2015; № 197: 212-219.
13. Patriarca M., Kuronen A., Robles M., Kaski K. Three-dimensional interactive Molecular Dynamics program for the study of defect dynamics in crystals. *Computer Physics Communications*. 2007; Vol. 176: 38-47.
14. Baimova Yu.A., Dmitriev S.V., Kuranova N.N., Mulyukov R.R., Pushin A.V., Pushin V.G. *Primenenie metoda molekulyarnoj dinamiki dlya issledovaniya mehanizmov deformacii metallicheskih materialov pri strukturnyh i fazovyh (martensitnyh) prevrascheniyah*. Fizika metallov i metallovedenie. 2018; 119 (6): 626-635.
15. Norman G.`E., Stegajlov V.V. Stohasticheskaya teoriya metoda klassicheskoj molekulyarnoj dinamiki. *Matematicheskoe modelirovanie*. 2012, № 24 (6): 3-44.
16. Rapaport D.K. *Iskusstvo molekulyarnoj dinamiki*. Izhevsk: Institut komp'yuternyh issledovanij, 2012.
17. Bennie S.J., Ranaghan K.E., Deeks H. et al. Teaching enzyme catalysis using interactive molecular dynamics in virtual reality. *Journal of Chemical Education*. 2019; № 96 (11): 2488-2496.
18. Weinhart T., Orefice L., Post M. et al. Fast, flexible particle simulations - An introduction to MercuryDPM. *Computer Physics Communications*. 2020; Vol. 249: 107-129.
19. E E. *et al. J. Phys. Conf. Ser.* 1882 012030. 2021.
20. Stukowski A. *Modelling Simul. Mater. Sci. Eng.* 18 015012. 2010. Available at: iopscience.iop.org/article/10.1088/0965-0393/18/1/015012/meta
21. Maslennikova L.V., Aryukova O.A., Rodioshkina Yu.G. Metodika podgotovki buduschih inzhenerov k primeneniyu matematicheskogo modelirovaniya v professional'noj deyatel'nosti pri obuchenii fizike v vuze. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo*. 2016; № 2 (42): 188-194
22. Zakharov P.V. et al. *J. Phys.: Conf. Ser*. 1889 022023. 2021.
23. Zakharov P.V. et al. J. *Phys.: Conf. Ser*. 1691 012015. 2020.

Статья поступила в редакцию 23.08.22

УДК 37 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-12-17

Zubanova S.G., *Doctor of Sciences (History), Professor, Department I-11 "Foreign Language for Aerospace Specialties", Institute of Foreign Languages of the Moscow Aviation Institute, Deputy Director for Research and Development of the Institute of Foreign Languages, Moscow Aviation Institute (Moscow, Russia), E-mail: svet_285@mail.ru*

Senina K.S., *student (Linguistics), Institute of Foreign Languages, Moscow Aviation Institute (Moscow, Russia), E-mail: kristynasenn@gmail.com*

STUDENTS' INTEREST IN TURKIC LANGUAGES AND CULTURE: TO THE QUESTION OF FINDING WAYS TO UPDATE LINGUISTIC EDUCATION. The relevance of the study is due to the withdrawal of the Russian Federation from the Bologna process and the search for ways to optimize the development of domestic education and the upbringing system, as well as the significant role of the Turkish language at the present stage of development of intercultural contacts. The purpose of the article is to identify factors that justify, using the Turkish language as an example, the possibility of optimizing the educational programs of linguistic departments and faculties of Russian universities by expanding the range of foreign languages taught. The study, conducted within the framework of the NIRS, demonstrates the significant interest of students in the study of the Turkish language; allows to evaluate the impact of Turkish language classes on the analytical abilities of students. The article discusses publications of researchers on problems of studying the Turkish language, reveals the main issues of the theory of agglutinative languages in their practical application on the example of the Turkish language, substantiates the expediency of teaching students agglutinative languages at technical universities. The authors, based on the analysis of the conducted survey of respondents, come to the conclusion that in connection with the upcoming renewal of the domestic education system, it is advisable to prepare for the renewal of educational programs, for expanding the list of languages studied. The authors believe that the Turkish language can claim to be an addition to the educational program in "Linguistics" in the format of the 2nd or 3rd language studied (as an optional or elective course). It is also concluded that today the assertion that the Turkish language is easily perceived by people with a mathematical (analytical) mindset and contributes to the development of their mathematical abilities and vice versa, the mathematical mindset greatly facilitates mastering the Turkish language as well as other languages of the agglutinative type.

Key words: **modernization of national education, study of foreign languages, Turkic languages, Turkish, mathematical mindset, agglutinative and inflectional languages, communications of Russian Federation with countries of Middle East.**

С.Г. Зубанова, *д-р ист. наук, проф., Институт иностранных языков Московского авиационного института, зам. директора по НИР и НИРС Института иностранных языков Московского авиационного института, г. Москва, E-mail: svet_285@mail.ru*

К.С. Сенина, *студентка, Институт иностранных языков (направление «Лингвистика») Московского авиационного института, г. Москва, E-mail: kristynasenn@gmail.com*

ИНТЕРЕС СТУДЕНТОВ К ТЮРКСКИМ ЯЗЫКАМ И КУЛЬТУРЕ: К ВОПРОСУ О ПОИСКЕ ПУТЕЙ ОБНОВЛЕНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Актуальность исследования обусловлена выходом РФ из Болонского процесса и поиском путей оптимизации развития отечественного образования и системы воспитания, а также значительной ролью турецкого языка на современном этапе развития межкультурных контактов. Цель статьи заключается в выявлении факторов, обосновывающих на примере турецкого языка возможность оптимизировать образовательные программы лингвистических кафедр и факультетов вузов РФ расширением спектра преподаваемых иностранных языков. Исследование, проведенное автором в рамках НИРС, демонстрирует значительный интерес студентов к изучению турецкого языка; позволяет оценить влияние занятий турецким языком на аналитические способности студентов. В статье рассматриваются публикации исследователей по проблемам изучения турецкого языка, раскрыты основные вопросы теории агглютинативных языков в их практическом применении на примере турецкого языка, обоснована целесообразность обучения агглютинативным языкам студентов в технических университетах. Авторы на основе анализа проведённого опроса респондентов приходят к выводу о том, что в связи с грядущим обновлением системы отечественного образования целесообразно готовиться к обновлению образовательных программ, расширению перечня изучаемых языков. Авторы счита-

ют, что турецкий язык может претендовать на дополнение собой образовательной программы по «Лингвистике» в формате 2-го или 3-его изучаемого языка (в качестве факультативного или элективного курса). Также сделан вывод о том, что на сегодня обосновано недостаточно и требует доказательной базы и дополнительных исследований специалистов утверждение о том, что турецкий язык легко воспринимается людьми с математическим (аналитическим) складом ума и способствует развитию их математических способностей и наоборот – математический склад ума значительно облегчает усвоение турецкого языка как и других языков агглютинативного типа.

Ключевые слова: **модернизация отечественного образования, изучение иностранных языков, тюркские языки, турецкий язык, математический склад ума, агглютинативные и флективные языки, коммуникации РФ со странами Ближнего Востока.**

Актуальность темы определяется рядом факторов. Во-первых, она обусловлена перспективой обновления парадигм отечественного образования в связи с выходом РФ из Болонского соглашения.

Во-вторых, в современном мире проблема владения иностранными языками приобретает особое значение, так как взаимодействие или противостояние между странами в основном базируется на языке, духовно-нравственных ценностях и культуре. С учетом ориентации России на консенсус со странами Востока, следует обратить внимание на роль восточных языков в диалоге между странами и на возможность обучения студентов языкам стран Востока (на примере турецкого).

В-третьих, предлагаемый студентам Институтов иностранных языков перечень языков для выбора, чтобы начать их изучение с нуля, ограничен, как правило, четырьмя европейскими языками из германской и романской языковых групп индоевропейской семьи. В современных условиях санкционной политики некоторых стран Евросоюза такое ограничение выбора языков требует пересмотра.

В-четвертых, нуждается в доказательстве или опровержении тезис, выдвинутый студентами, о влиянии изучения турецкого языка на развитие аналитических способностей студентов.

Цель работы: на основании данных опроса студентов обосновать возрастающий интерес к изучению турецкого языка; выявить взаимосвязь между его изучением и развитием аналитических (математических) способностей студентов, дать практические рекомендации о целесообразности включения турецкого языка в образовательную программу по лингвистике.

Задачи:

– дать оценку месту и социокультурной роли турецкого языка;
– проанализировать имеющиеся публикации по теме;
– выявить особенности изучения агглютинативных языков;
– уточнить существует ли взаимовлияние турецкого языка и аналитических способностей ума;
– на основе опроса респондентов сделать выводы о целесообразности изучения в вузе турецкого языка;
– разработать практические рекомендации.

Гипотеза исследования: в контексте ожидаемых перемен в системе отечественного образования целесообразно готовиться к обновлению содержания лингвистического образования расширением перечня изучаемых языков. Турецкий язык может претендовать на то, чтобы дополнить собой образовательную программу по дисциплине «Лингвистика» в формате 2-го или 3-го изучаемого языка.

Объект исследования – поиск возможных путей обновления содержания лингвистического образования.

Предмет исследования – тюркские языки в восприятии студентов.

Методологической основой работы является применение целого ряда научных методов – теоретических и эмпирических. Метод сравнительного анализа использован при описании флективных и агглютинативных языков, метод прогнозирования применен в обосновании целесообразности обновления лингвистической образовательной программы. Из эмпирических методов использованы методы интервьюирования, статистический, анализ документов и текстов публикаций.

Новизна работы заключается в том, что анализ литературы показал отсутствие исследований по заявленной теме.

Теоретическая значимость определяется актуальностью поставленного вопроса об обновлении содержания лингвистического образования, выявления интереса студентов к тюркским языкам, организации НИРС по изучению роли тюркологии в современном межкультурном диалоге.

Практическая значимость определяется проведенным исследованием, посвященным изучению места и роли турецкого языка в формировании лингвистических интересов российских студентов, а также сформулированными рекомендациями, которые могут применяться в организации учебной и научной работы со студентами, а также в проведении дальнейших исследований.

Исследователи Чурсина О.В., Сапарова Ю.И. называют турецкий язык языком цивилизации и науки XXI века и пишут о том, что «турецкий язык не только продемонстрировал литературную силу своим присутствием в письменном языке, но и доказал, что это мировой язык с его богатой устной культурой» [1, с. 52].

Исследователь Тенишев Э.Р. [2] анализирует процесс образования сложных слов в турецком языке. Также особенности агглютинации в турецком языке характеризует в своей работе Бородай С.Ю. [3]. Исследователь Михайлова Е.В. даёт оценку типам структур морфологического строения слов турецкого языка [4]. Челеби Д.М. анализирует проблему образования носителей языка и особенности преподавания иностранных языков в Турции [5]. Ахмеджанова Д.Б. посвятила свою статью вопросам преподавания турецкого языка как второго иностранного языка в вузе. Особый акцент сделан на изучении истории этого языка и турецкой литературы [6]. В статье Печикиной Д.И., Заикина Д.И. охарактеризовано обучение иностранному языку студентов с математическим складом ума [7]. Акилова М.Ф. анализирует проблему родства терминологии в турецком, башкирском и русском языках, за которой стоит многовековая история народа, его культура, общественные отношения и их осмысление [8].

Мостафави Геро Х. даёт оценку посреднической роли тюркского языка в лингвокоммуникативной культуре России и Ирана [9].

В работе исследователя Дыбо А.В. [10] рассматриваются различные концепции классификации тюркских языков. Исследователь относит эти языки к тюркской языковой семье, насчитывающей, по его данным, 35 современных языков и диалектов, а также 6 древних и средневековых языков. Дыбо А.В. анализирует признаки классификации, которые применяют другие исследователи: Н.А. Баскакова (интерпретация исторических источников); А.Н. Самойловича (сопоставление фонетических и морфологических признаков). Дыбо А.В. предлагает опыт построения абсолютной хронологии распада тюркской семьи языков, основанной на лексико-статистических данных.

Жумакунова Г. в своей статье, основываясь на собственном многолетнем опыте работы преподавателя кыргызского языка в Университете Анкары, излагает свое видение в обучении тюркским языкам в целом, описывает те подходы и приемы обучения, которые, на её взгляд, помогают в успешном обучении студентов [11].

В статье Шафигуллиной Л.Ш., Мавляутдинова И.С. [12] рассматривается методологический аспект обучения турецкому языку на основе развития и формирования языкового чутья.

Как видим из приведенных выше работ, исследователи уделяют значительное внимание вопросам изучения тюркских языков, в том числе – турецкого. Однако в такой постановке проблемы, как ее формулирует тема данной статьи, нами исследований не обнаружено.

Среди студентов Московского авиационного института есть немало тех, для кого тюркские языки, например, башкирский, чувашский, алтайский, якутский, крымско-татарский и др. являются родными наряду с русским языком. Разнообразие языковой картины Института иностранных языков МАИ проявляется и в научных интересах студенческой молодежи. Студентов интересует и место тюркских языков в многоязычной семье РФ, которая насчитывает порядка 200 языков. Роль тюркских языков в установлении различных международных контактов – эту проблему межкультурной коммуникации также исследуют студенты [13].

Данная статья в рамках НИРС является продолжением осмысления студентами Института иностранных языков МАИ различных аспектов изучения тюркских языков и их роли в межкультурных контактах народов.

После того, как в мае 2022 года министр науки и образования РФ В. Фальков объявил о выходе РФ из Болонского соглашения, актуализировалась задача обновления парадигм подготовки кадров в системе высшего образования, базовые основания которой должны опираться на национальные интересы России. В ожидании указов, нормирующих обновление в системе ВПО, нами был проведён опрос студентов с целью определения их интересов и мотиваций в изучении иностранных языков. Данные опроса выявили значительный интерес студентов к тюркским языкам и в особенности – к турецкому.

Данные опроса, приведённые ниже в виде диаграмм, показывают ответы респондентов и их анализ.



Рис. 1. Считаете ли Вы достаточным перечень романских и германских языков, которые наиболее часто предлагаются студентам для выбора в качестве 2-го ИЯ (после английского)? (Составлено авторами)

Ответы (рис. 1) респондентов говорят о том, что большинство опрошенных студентов лингвистического направления подготовки высказались за расширение перечня предлагаемых для изучения 2-ых языков (38 респондентов). За актуализацию подборки иностранных языков посредством включения языков из других языковых семей высказались 15 респондентов. И только 7 студентов из 60 согласились с тем, что перечень предлагаемых романских и германских языков является достаточным.

Осложнившаяся ситуация во взаимоотношениях России с государствами Евросоюза и с США мотивировала нашу страну на выстраивание более конструктивных дружественных и глубоких контактов со странами Востока. В частности, Россия и Турция имеются обширные контакты в различных сферах жизни общества: в экономике, туризме, науке и культуре, которые осуществляются, в том числе, посредством турецкого языка. Именно этим определяется важная роль турецкого языка в современном социокультурном пространстве.

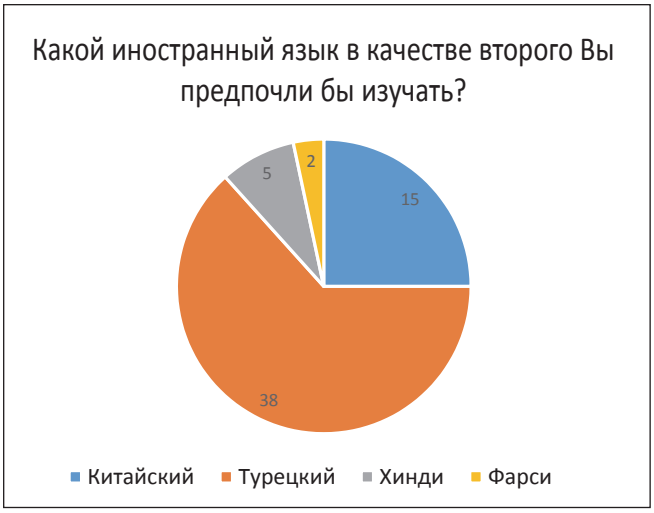


Рис. 2. Какой иностранный язык в качестве второго Вы предпочли бы изучать? (Составлено авторами)

Данные диаграммы 2 свидетельствуют о наибольшем интересе респондентов к изучению турецкого языка (38 респондентов), китайского (15 респондентов), а также 5 респондентов проявили интерес к индийскому языку (хинди) и 2 респондента хотели бы овладеть фарси (персидским).

В последнее время значительно возросла роль Турции, являющейся связующим звеном между Востоком и Западом. Турецкий язык является сегодня основным для 77 млн человек; более 180 млн человек в мире говорят на тюркских языках; турецкий играет значительную роль в коммуникациях РФ со странами Ближнего Востока. Поэтому, действительно, возможность изучения турецкого языка является привлекательной для респондентов.

Следующий вопрос, заданный респондентам, получил следующие ответы, которые представлены на рис. 3.



Рис. 3. Турецкий язык (агглютинативный): каким языкам близок и позволяет понимать широкий спектр языков Алтайской языковой семьи? (Составлено авторами)

Ответы наглядно свидетельствуют об имеющемся интересе и достаточно полных представлениях о тюркских языках Алтайской языковой семьи на территории РФ.

Тюркоязычные народы – это самый многочисленный этнос на нашей планете. С древних времен тюрки расселялись по всем континентам, и сегодня наибольшее их число живет на исконных землях Горного Алтая и на юге Сибири. В Российской Федерации насчитывается 34 тюркских языка, входящих в число языков народов РФ. Интересно то, что опрашиваемые студенты осведомлены о том, что основными тюркскими языками в мире считаются следующие: турецкий, азербайджанский, казахский, киргизский, туркменский, узбекский, каракалпакский, уйгурский, татарский, башкирский, чувашский, балкарский, карачаевский, кумыкский, ногайский, тувинский, хакасский, якутский и др. [14]

Следующий вопрос (рис. 4) посвящен развитию аналитических способностей при изучении агглютинативных языков, включая турецкий или любой другой тюркский язык.



Рис. 4. Представляется ли Вам важным и значимым изучение не только флективных, но и агглютинативных языков? (Составлено авторами)

Ответы респондентов свидетельствуют о том, что из 60 опрошенных 6 студентов не усвоили материал по теме «Типологическая классификация языков. Агглютинативные языки» из курса «Языкознание» и не могут объективно дать оценку целесообразности изучения турецкого языка.

15 респондентов считают изучение агглютинативных языков чрезвычайно сложным и не сделали бы свой выбор в пользу изучения этих языков. Турецкий – агглютинативный язык, в котором сложные слова образуются путем связывания морфем без изменения их орфографии или фонетики. Это значит, что к основе слова прибавляются приставки и суффиксы, и слово становится все длиннее и длиннее. Агглютинативная структура языка противоположна флективной структуре, в которой каждое формирующее имеет несколько неделимых значений одновременно (например, падеж, пол, число и т. д.).



Рис. 5. В чём, с Вашей точки зрения, может заключаться целесообразность изучения агглютинативного турецкого языка в российских вузах? (38 респондентов (из 60), отдавших предпочтение изучению турецкого языка). (Составлено авторами)

Однако 65% опрошенных считают, что изучение агглютинативных языков развивает аналитические способности, расширяет ареал языковых семей, о которых будущий переводчик должен иметь более глубокое представление. Это утверждение при собеседовании с респондентами они используют для аргументации целесообразности формирования важной компетентностной характеристики для будущей профессиональной деятельности в области технического перевода и в получении естественно-научного и инженерного образования. В то же время студенты, самостоятельно изучающие турецкий язык, отмечают, что математический склад ума значительно облегчает усвоение агглютинативных языков (при этом оценку своим математическим способностям они дают на основании отличных оценок по математике в средней школе).

В этой связи встает вопрос о целесообразности и возможности введения турецкого языка в перечень образовательных программ технических университетов на правах 2-х или 3-их иностранных языков. Изучение этого вопроса требует пристального внимания педагогов и идеологов учебного процесса, дополнительных исследований в данном направлении.

Вопрос № 5, заданный респондентам, продолжает тематику предыдущего вопроса, но касается конкретно турецкого языка и его роли в развитии аналитических способностей, совершенствовании навыков коммуникаций со странами Ближнего Востока, а также в углубленном интересе к сравнительно – историческому языкознанию и к трудам классиков – тюркологов, арабистов и иранистов.

Ответы студентов говорят об их достаточно глубоком интересе к Турции и её лингвистическому и культурному наследию. Они отмечают развитие аналитических способностей на основе занятий турецким языком (26 респондентов). Респонденты отмечают легкость в освоении турецкого языка, а также особенность, заключающуюся в том, что изучение языка выходит за рамки изучения правил грамматики. Турецкая грамматика регулярна и предсказуема, но в основе языка лежит другой менталитет. Ассоциации, которые окружают определенные слова и фразы, для носителя турецкого языка совершенно иные. Попытка переводить буквально может лишить фразы всякого смысла. Вместе с тем различные идиомы и пословицы похожи в турецком и русском. В целом важно больше знать о культуре страны, чтобы иметь возможность участвовать в разговорах. В турецком языке отсутствуют исключения из правил, написание слов идентично их фонетическому звучанию. Существительные не имеют рода, глаголы не меняют окончаний. Слова в предложении имеют фиксированную позицию.

Турецкий язык, по мнению студентов, изучающих его самостоятельно, напоминает своим строением набор математических формул, поэтому можно утверждать, что он особенно близок людям математического склада ума, выражающим мысли в виде формул и структур. Изучение турецкого языка способствует развитию математических способностей и наоборот – математический склад ума значительно облегчает усвоение турецкого языка; использование турецкого языка может расширить и обогатить язык науки.

Студенты, которые имеют опыт самостоятельного изучения турецкого языка, отмечают: если до изучения турецкого (или какого-либо другого тюркского языка) студент изучал языки из индоевропейской семьи, то ему придется в корне изменить подход к учебному процессу. Во время обучения заучиваются формулы и раскладываются примеры на слагаемые.

Например, *ev* + *in* + *de* + *y* + *im* = ‘я нахожусь у тебя дома’, где *ev* это ‘дом’, *in* – аффикс принадлежности ‘мой’, *de* – местный падеж ‘в’, **y** – промежуточная согласная, *im* – личный аффикс сказуемости ‘я есть’. Как видим, слова в турецком языке меняют свою форму в зависимости от грамматического контекста. Они наращивают аффиксы; зачастую даже более десяти раз. Значение аффиксов в турецком языке определяется не самостоятельно, а только в единстве с корнем слова [4, с. 55].

Большую роль в турецком языке играет гармония гласных, которую трудно понять англоговорящему или русскоязычному человеку. В фонологии гармония гласных – это процесс ассимиляции, при котором гласные в определенной области, обычно фонетическое слово, должны быть членами одного и того же класса (и, следовательно, «в гармонии»). Гармония возникает между гласными, часто находящимися на расстоянии, гласные, участвующие в гармонизации, не должны быть смежными, и имеются промежутки между этими гласными. Как правило, одна гласная может вызвать изменение в других, так что затронутые гласные соответствуют функции триггерного гласного (гласного, который производит гармонию). Общие фонологические особенности, которые определяют классы гласных, участвующих в гармонии гласных, включают отставание гласных. Эта область гармонии гласных часто охватывает границы морфем, а суффиксы и префиксы обычно следуют правилам гармонии гласных.

Пример гармонии гласных в турецком языке:

Гармония гласных на 2: *a, ı, u, o → a (kutu – kutular* ‘коробка – коробки’);

e, i, ö, ü → e (fil – filler ‘слон – слоны’).

Гармония гласных на 4: *a, ı → ı; e, i → i; o, u → u; ö, ü → ü* [5, с. 15].

Как видим, данную гармонию гласных можно сравнить с набором формул: от того, какая последняя гласная в слове, зависит последующая гласная в аффиксе. Исключения в турецком языке практически отсутствуют, и это является одним из факторов его логичности. Чтение и устная речь на турецком языке сравнимы с решением головоломок. Макс Мюллер, один из самых выдающихся лингвистов мира, отмечал, что чтение грамматики турецкого языка доставляет удовольствие даже тем, кто не собирается изучать этот язык [5, с. 16].

Также ответы студентов показывают стремление к пониманию содержания коммуникаций РФ со странами Ближнего Востока. Некоторые студенты в собеседовании по результатам опроса высказали стремление в будущем стать участниками подобных коммуникаций, включая следующую цель: транслировать информацию о своей стране – России, её культуре, истории и ценностях (7 респондентов).

Нельзя не отметить с удовлетворением тот факт, что некоторые студенты (5 респондентов) имеют серьёзные намерения заниматься исследовательской работой в области сравнительно-исторического языкознания. Студенты дают оценку турецкому языку с точки зрения его уникальности: лингвокультурологическая жизнь Турции основывалась на симбиозе 2-х великих языковых культур: арабской и персидской. В XIX – начале XX вв. в турецком языке более 70% лексического запаса составляли слова из персидского и арабского языков. Опрошенным респондентам известно, что арабский язык относится к семито-хамитской языковой семье (афразийской), а персидский язык – к иранской группе индо-европейской семьи. Это значит, что фонологические, грамматические и этимологические принципы этих языков в сопоставлении с турецким языком имеют значительные различия. Но это не останавливает студентов в намерении осваивать турецкий язык, напротив – возбуждает их больший интерес.

Ответы студентов на следующий вопрос № 6 показывает, какую оценку дают студенты значению аналитических (математических) способностей, которые могут развиваться посредством изучения турецкого языка.

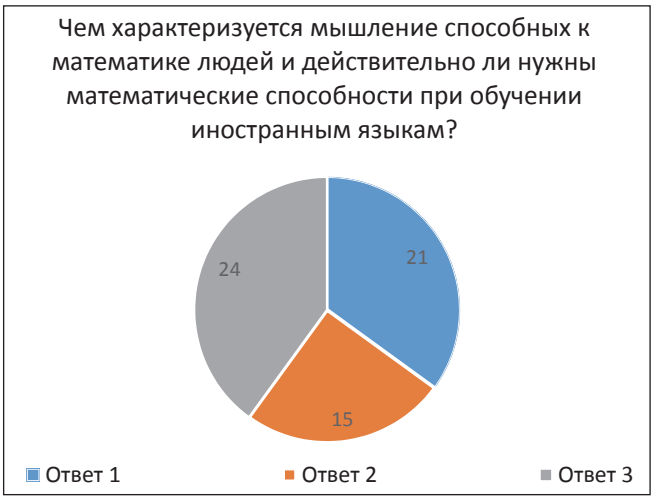


Рис. 6. Чем характеризуется мышление способных к математике людей и действительно ли нужны математические способности при обучении иностранным языкам? (Составлено авторами)

Ответ 1 – мышление способных к математике студентов характеризуется быстрым и широким обобщением, стремлением к ясности, простоте, рациональности решения. Вероятно, эти характеристики, действительно, способствуют более эффективному изучению иностранных языков.

Ответ 2 – сегодня высокий уровень развития математики является необходимым условием подъёма и эффективности целого ряда важнейших областей знаний. Однако про влияние на изучение иностранных языков личного мнения и опыта не имею.

Ответ 3 – Способные к математике люди обладают большей динамикой мыслительных процессов, многообразием аспектов в подходе к решению задач, свободным переключением от одной умственной операции к другой, с прямого на обратный ход мысли. Вероятно, эти характеристики, действительно, способствуют более эффективному изучению иностранных языков.

Данные опроса вызывают интерес тем, что студенты-лингвисты объективно оценивают ценность математических способностей. Ответы 21 студента содержат характеристику способных к математике людей как способных к быстрым и широким обобщениям, стремлению к ясности, простоте, рациональности решения. Ответы 24 студентов также дают высокую оценку людям с математическими способностями, но, как и первая группа респондентов, не выражают уверенности в том, что эти характеристики, действительно, способствуют более эффективному изучению иностранных языков.

15 студенческих анкет честно сообщают, что обучающиеся не имеют личного мнения о влиянии математических способностей на изучение иностранных языков и, естественно, опыта их применения. Ответы студентов подтверждают, что не следует однозначно утверждать о том, что математические способности содействуют более эффективному изучению иностранных языков. Для этого нужны дополнительные исследования специалистов в области психолингвистики. А также необходимо понимание целесообразности симбиоза «математика + иностранный язык»; другими словами, насколько этот симбиоз может быть актуальным и востребованным в профессиональной деятельности. Бесспорно то, что в настоящее время высокий уровень развития математики является необходимым

условием подъёма и эффективности целого ряда важнейших областей знаний [15].

Следующие вопросы (рис. 7; 8) направлены на выявление глубины интереса студентов к истории тюркских языков. Ответы на вопросы должны дать понимание того, насколько осведомлены в предмете исследования респонденты.



Рис. 7. Кого из великих лингвистов-тюркологов Вы могли бы назвать? (Составлено авторами)

Ответы респондентов дали 100% безошибочный результат. В собеседовании по итогам тестирования студенты показали свой интерес и достаточно уверенные знания о культурном наследии первого тюрколога Махмуда аль – Кашгари (Махмуд ибн аль-Хусейн ибн Мухаммед аль-Кашгари, 1029–1101 гг.) – выходца из высших кругов караханидской знати, который ввел в изучение языков сравнительно-исторический метод, заложив тем самым основы тюркологии.

Именно основного труда выдающегося тюркского лингвиста, лексикографа Махмуда аль-Кашгари касается следующий вопрос (рис. 8) нашей анкеты. И так же, как в предыдущем вопросе, ответы студентов оставляют хорошее впечатление.



Рис. 8. Как называется известная лингвистическая работа первого тюрколога Махмуда аль-Кашгари, созданная с применением научных методов арабской филологии и имеющая до нашего времени исключительную ценность для филологов? (Составлено авторами)

Собеседование со студентами показало, что большинство из них знакомы со знаменитой книгой Махмуда Кашгари «Диван лугат ат-турк» («Словарь»), которую называют тюркской энциклопедией [16]. В ней многогранно освещается жизнь тюркского народа, его менталитет, обычаи, география расселения и главное – характеризуются особенности языка. Интерес у студентов вызывают собранные в «Словаре» тексты устно-поэтического творчества тюркских племен и народов Средней Азии, Восточного Туркестана, Поволжья, Приуралья, а также собрание почти 7 тыс. тюркских слов, включая 110 названий земель и рек, 40 народностей и племен. В книге приведены стихосложения, пословицы и поговорки.

Интерес студентов вызывает и тот факт, что включенные в «Диван лугат ат-тюрк» около 1000 слов и 60 пословиц и поговорок без каких-либо изменений вошли в современный казахский язык. Студенты характеризуют «Диван лугат ат-тюрк» как первое филологическое исследование и первый сравнительный и этимологический словарь тюркских слов.

Следующий вопрос (рис. 9) раскрывает важные аспекты мотивации студентов к изучению турецкого языка.



Рис. 9. Чем привлекает Вас возможность овладение турецким языком? (38 респондентов (из 60), отдавших предпочтение изучению турецкого языка). (Составлено авторами)

Данные опроса показывают, что респонденты владеют информацией о том, что в начале 20-х гг. XX века реформировал национальный турецкий язык, придав ему упрощенную форму на основе латинского алфавита, известный политик – первый президент Турции Мустафа Кемаль Ататюрк. Эта унификация языка проводилась с целью более эффективного его применения [17].

Тюркский язык является языком науки, литературы, коммуникаций благодаря своим глубоким историко-этимологическим связям с персидским и арабским языками, а также богатому словарному запасу, доступному латинскому алфавиту. Языковая реформа Ататюрка позволила народу научиться читать и писать в течение нескольких месяцев, а также изучать западные языки с большей эффективностью [18]. Этот феномен турецкого языка, отмеченный 16 респондентами нашего опроса, вызывает большой интерес исследователей в области психолингвистики, а также представителей разных языковых культур, которые заинтересованы в быстром изучении турецкого языка, развитии на его основе лингвистических и аналитических способностей ума.

Ответы 12 студентов показывают, насколько им интересен вопрос взаимодействия или симбиоза культур: тюркской, арабской, иранской, античной, христианской и др., аккумулированных в Турецкой Республике. Сохранившиеся памятники античной культуры представляют особую ценность для студентов, которые по направлению «Лингвистика» изучают такие дисциплины, как «Латинский язык» и «Античная культура», и хотели бы посетить сохранившиеся памятники древних культур, которые в своем большинстве находятся под охраной ЮНЕСКО. Фракия, Капподокия, Ликия, Эфес, Ассос, Соли, Афродисиас… – эти места на побережье Эгейского моря современной Турции до наших дней имеют античные названия и хранят памятники Древней Греции и Древнего Рима: почти в каждой местности есть свои античные городские улицы или амфитеатры, или другие артефакты античного мира.

10 респондентов уверенно ответили, что владение турецким языком расширяет возможности межкультурных коммуникаций, на его основе можно узнать и понимать многочисленные языки тюркских народов; изучать великую культуру стран Востока. В то же время владение турецким даёт возможность сообщать информацию о России, её истории, ценностях, традициях и культуре, что является немаловажным фактором для установления взаимопонимания и дружеских отношений между народами России и стран Востока.

Проведенный опрос студентов показал достаточный уровень их знаний по «Языкознанию», «Древним языкам и культурам» и другим дисциплинам образовательной программы по «Лингвистике», а также интерес студентов к научно-исследовательской работе. На основании проведенного исследования можно сформулировать следующие выводы:

1. В современном мире проблема владения иностранными языками приобретает особое значение, так как взаимодействие или противостояние между странами в основном базируются на языке, духовно-нравственных ценностях и культуре.

2. В связи с грядущим обновлением системы отечественного образования целесообразно готовиться к обновлению образовательных программ, расшире-

нию перечня изучаемых языков. Турецкий язык может претендовать на то, чтобы дополнить собой образовательную программу по «Лингвистике» в формате 2-го или 3-его изучаемого языка.

3. Не следует утверждать, что в связи со сменой политических ориентиров России (списки дружественных и недружественных стран) утрачивается актуальность изучения германских и романских языков. Эти великие языки мира не могут утратить своей актуальности для российских студентов ввиду непреходящей ценности общих страниц истории, общего мирового культурного наследия, христианских ценностей наших стран, без которых мировоззрение современного человека невозможно.

4. Турецкий язык в языковом многообразии мира занимает важное место: он стал мировым языком, и его социокультурная роль сегодня имеет непреходящее значение.

5. Ответы респондентов наглядно свидетельствуют об имеющемся интересе и достаточно полных представлениях о тюркских языках Алтайской языковой семьи на территории РФ. У значительного числа студентов лингвистических факультетов есть мотивация и желание обучаться турецкому языку, чтобы на его основе знать и понимать многочисленные языки тюркских народов; изучать великую культуру стран Востока, участвовать в межкультурных коммуникациях с представителями стран Востока, находящимися в постоянном контакте с РФ.

6. Владение турецким может способствовать изучению других тюркских языков, таких как уйгурский, татарский, казахский, узбекский и киргизский: сегодня их называют стратегическими языками, поскольку на них говорят в стратегически важных регионах мира.

7. Большинство опрошенных считают, что изучение агглютинативных языков развивает аналитические способности, расширяет ареал изученных языковых семей, о которых будущий переводчик должен иметь более глубокое представление.

8. Некоторые студенты самостоятельно изучают турецкий язык. Им принадлежит утверждение о том, что турецкий легко воспринимается людьми с математическим (аналитическим) складом ума и способствует развитию их математических способностей и наоборот, математический склад ума значительно облегчает усвоение турецкого языка (как и других языков агглютинативного типа). Это утверждение на сегодня обосновано недостаточно, требует доказательной базы и дополнительных исследований специалистов.

9. Данные опроса показали, что некоторые студенты стремятся в будущем стать участниками межкультурных коммуникаций между Россией и Ближним Востоком с целью транслировать информацию о своей стране – России, её культуре, истории и ценностях. Часть опрошенных студентов имеет намерения заниматься исследовательской работой по сравнительно-историческому языкознанию в ареале славянских, арабских, тюркских, иранских языков.

10. Выявлен интерес студентов к вопросу взаимодействия или симбиоза культур: тюркской, арабской, иранской, античной, христианской и др., аккумулированных в Турецкой Республике.

С учетом выявленного интереса студентов к изучению агглютинативных, тюркских языков (в частности турецкого) сформулируем практические рекомендации:

1. Влияние изучения турецкого языка на математические способности нуждается в дополнительном обосновании, требует доказательной базы и дополнительных исследований специалистов.

2. Изучение турецкого языка в качестве 2-го иностранного языка или факультативного (элективного) курса в институтах иностранного языка в технических вузах может разнообразить лингвистические образовательные программы и сделать их более актуальными. Этот вопрос нуждается в более глубоком обсуждении и изучении с учетом кадрового потенциала и возможностей создания методической базы конкретного вуза.

Библиографический список

1. Чурсина О.В., Сапарова Ю.И. Турецкий как язык цивилизации и науки в XXI веке. *V Международная научно-практическая конференция.* Архангельск: Астраханский государственный университет, 2020: 51–56.
2. Тенишев Э.Р. *Сравнительно-историческая грамматика тюркских языков: Лексика.* Москва: Наука. 1997.
3. Бородай С.Ю. Современное понимание проблемы лингвистической относительности: работы по пространственной концептуализации. *Вопросы языкознания.* 2013; № 4: 38.
4. Михайлова Е.В. Типы структур морфологического строения слов турецкого языка. *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук.* 2013; № 10-2: 54–57.
5. Çelebi D.M. Türkiye'de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 2020: 15–23.
6. Ахмеджанова Д.Б. Преподавание турецкого языка как второго иностранного языка в вузе. *Наука и образование сегодня.* 2021; № 6 (65): 33–34.
7. Печикина Д.И., Заикин Д.И. Обучение иностранному языку студентов с математическим складом ума. *Обучение иностранным языкам в контексте модернизации современного высшего образования:* материалы Международной научно-практической интернет-конференции. 2016: 105–108.
8. Акилова М.Ф. Некоторые термины родства в турецком, башкирском и русском языках. *Вестник Башкирского университета*. 2019; Т. 24, № 3: 677–680.
9. Мостафави Геро Х. Роль тюркского языка в качестве языка-посредника в лингвокоммуникативной культуре между Россией и Ираном. *Мир науки, культуры, образования.* 2017; № 5 (66): 313–315.
10. Дыбо А.В. *Лингвистические контакты ранних тюрков. Лексический фонд: пратюркский период.* Москва: Восточная литература, 2007.
11. Жумакунова Г. Сходства и различия между тюркскими языками и сопоставительные методы в обучении. *Новые исследования Тувы.* 2018; № 1: 9.
12. Шафигуллина Л.Ш., Мавляутдинов И.С. Методические принципы формирования чувства языка у обучающихся, изучающих турецкий язык как иностранный. *Педагогический журнал.* 2022; Т. 12, № 1А: 303–312.
13. Слепнева Д.А., Зубанова С.Г. Тюркские языки России в лингвокоммуникациях со странами Ближнего Востока (на примере башкирского языка). *Молодежь и наука: актуальные проблемы фундаментальных и прикладных исследований:* материалы IV Всероссийской национальной научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. Комсомольск-на-Амуре, 2021: 163–165.
14. *Тюркская группа языков: народы.* Available at: https://fb.ru/article/227271/tyurkskaya-gruppa-yazyikov-narodyi
15. Ваганова А.С. Развитие математических способностей обучающихся в рамках внеурочной деятельности. https://infourok.ru/ *«Инфоурок» – курсы, тесты, видеолекции, материалы для учителей* Available at: https://infourok.ru/razvitie-matematicheskih-sposobnostej-obuchayushihsya-4684158.html
16. *Махмуд ал-Кашгари. Диван лугат ат-турк (Свод тюркских слов)*: в 3 т. М.: Восточная литература, 2010; Т. 1.
17. Ататюрк К. *Избранные речи и выступления.* Москва: Прогресс, 1966.
18. Галеева А.Р. Языковая реформа Ататюрка и её феноменальный успех. *Молодой ученый.* 2021; № 1 (343): 121–123.

References

1. Chursina O.V., Saparova Yu.I. Tureckij kak yazyk civilizacii i nauki v XXI veke. *V Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferenciya.* Arhangel'sk: Astrahanskij gosudarstvennyj universitet, 2020: 51-56.
2. Tenishev `E.R. *Sravnitel'no-istoricheskaya grammatika tyurkskih yazykov: Leksika*. Moskva: Nauka. 1997.
3. Borodaj S.Yu. Sovremennoe ponimanie problemy lingvisticheskoj otnositel'nosti: raboty po prostranstvennoj konceptualizacii. *Voprosy yazykoznaniya.* 2013; № 4: 38.
4. Mihajlova E.V. Tipy struktur morfologicheskogo stroeniya slov tureckogo yazyka. *Aktual'nye problemy gumanitarnyh i estestvennyh nauk.* 2013; № 10-2: 54-57.
5. Çelebi D.M. Türkiye'de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 2020: 15-23.
6. Ahmedzhanova D.B. Prepodavanie tureckogo yazyka kak vtorogo inostrannogo yazyka v vuze. *Nauka i obrazovanie segodnya.* 2021; № 6 (65): 33-34.
7. Pechikina D.I., Zaikin D.I. Obuchenie inostrannomu yazyku studentov s matematicheskim skladom uma. *Obuchenie inostrannym yazykam v kontekste modernizacii sovremennogo vysshego obrazovaniya:* materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj internet-konferencii. 2016: 105-108.
8. Akilova M.F. Nekotorye terminy rodstva v tureckom, bashkirskom i russkom yazykah. *Vestnik Bashkirskogo universiteta*. 2019; T. 24, № 3: 677-680.
9. Mostafavi Gero H. Rol' tyurkskogo yazyka v kachestve yazyka-posrednika v lingvokommunikativnoj kul'ture mezhdu Rossiej i Iranom. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2017; № 5 (66): 313-315.
10. Dybo A.V. *Lingvisticheskie kontakty rannih tyurkov. Leksicheskij fond: pratyurkskij period*. Moskva: Vostochnaya literatura, 2007.
11. Zhumakunova G. Shodstva i razlichiya mezhdu tyurkskimi yazykami i sopostavitel'nye metody v obuchenii. *Novye issledovaniya Tuvy.* 2018; № 1: 9.
12. Shafigullina L.Sh., Mavlyautdinov I.S. Metodicheskie principy formirovaniya chuvstva yazyka u obuchayuschihsya, izuchayuschih tureckij yazyk kak inostrannyj. *Pedagogicheskij zhurnal.* 2022; T. 12, № 1A: 303-312.
13. Slepneva D.A., Zubanova S.G. Tyurkskie yazyki Rossii v lingvokommunikaciyah so stranami Blizhnego Vostoka (na primere bashkirskogo yazyka). *Molodezh' i nauka: aktual'nye problemy fundamental'nyh i prikladnyh issledovanij:* materialy IV Vserossijskoj nacional'noj nauchnoj konferencii studentov, aspirantov i molodyh uchenyh. Komsomol'sk-na-Amure, 2021: 163-165.
14. *Tyurkskaya gruppa yazykov: narody.* Available at: https://fb.ru/article/227271/tyurkskaya-gruppa-yazyikov-narodyi
15. Vaganova A.S. Razvitie matematicheskih sposobnostej obuchayuschihsya v ramkah vneurochnoj deyatel'nosti. https://infourok.ru/ *«Infourok» - kursy, testy, videolekcii, materialy dlya uchitelej* Available at: https://infourok.ru/razvitie-matematicheskih-sposobnostej-obuchayushihsya-4684158.html
16. *Mahmud al-Kashgari. Divan lugat at-turk (Svod tyurkskih slov)*: v 3 t. M.: Vostochnaya literatura, 2010; T. 1.
17. Atatyurk K. *Izbrannye rechi i vystupleniya*. Moskva: Progress, 1966.
18. Galeeva A.R. Yazykovaya reforma Atatyurka i ee fenomenal'nyj uspeh. *Molodoj uchenyj.* 2021; № 1 (343): 121-123.

Статья поступила в редакцию 02.08.22

УДК 372.881.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-18-20

Zubkov A.D., *senior teacher, Novosibirsk State University of Economics and Management (Novosibirsk, Russia), E-mail: zubkov_nstu@mail.ru*

MOOC AS SOLUTION TO THE PROBLEM OF BLENDED LEARNING DURING MASTERY OF THE ACADEMIC DISCIPLINE "FOREIGN LANGUAGE". The article reveals a problem of implementing blended teaching of a foreign language to university students using subject massive open online courses. The methodical model developed, implemented in the specific educational process of NSUEM and STU, includes didactic principles and components aimed at the development the professional foreign language competence of non-linguistic university students. The author of the article formulates a program for the development of professional foreign language competence of university students using MOOCs. The presented material allows us to conclude that MOOCs can be an effective option for blended learning in the course of mastering the academic discipline "Foreign Language" by students of non-linguistic areas of study.

Key words: **massive open online course, distance learning, open education, professional foreign language competence.**

А.Д. Зубков*, ст. преп., Новосибирский государственный университет экономики и управления, г. Новосибирск, E-mail: zubkov_nstu@mail.ru*

МООК КАК РЕШЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ХОДЕ ОСВОЕНИЯ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»

В статье раскрывается проблема реализации смешанного обучения иностранному языку студентов вуза с использованием массовых открытых онлайн-курсов. Разработанная методическая модель, реализованная в конкретном учебном процессе НГУЭУ и СГУПС, включает в себя дидактические принципы и компоненты, направленные на формирование профессиональной иноязычной компетенции студентов. В статье сформулирована программа формирования профессиональной иноязычной компетенции студентов вуза с использованием МООК. Научная новизна работы выражена в разработке методической модели смешанного обучения иностранному языку в вузе и формулировании программы формирования профессиональной иноязычной компетенции студентов вуза. Представленный материал позволяет сделать вывод, что МООК могут быть эффективным вариантом реализации смешанного обучения в ходе освоения учебной дисциплины «Иностранный язык» студентами неязыковых направлений подготовки.

Ключевые слова: **массовый открытый онлайн-курс, дистанционное обучение, открытое образование, профессиональная иноязычная компетенция.**

The rapid pace of digitalization of modern society, the unstable epidemiological, economic and political situation in the world are making their own adjustments to the organization of the educational process in higher education. These external factors require organizational and didactic changes both on the side of the management team of the university and on the side of teachers implementing specific work programs for the disciplines of the curriculum in various areas of training at all levels of higher education [1]. The forced transition of higher education institutions from traditional forms and methods of teaching to blended and distance learning determines the **relevance** of this study.

The discipline "Foreign Language" taught to students of non-linguistic areas of training, despite its humanitarian and interactive nature, is no exception and also requires a restructuring of the concept of its teaching [2]. The **aim** of the study is to consider subject massive open online courses as a solution for the implementation of the discipline "Foreign Language" in a form of blended teaching and learning. The aim of the study, in turn, determined its **objectives**: 1) to develop a methodical model of blended teaching and learning of a foreign language to university students using MOOCs; 2) to form a program for the formation of professional foreign language competence of university students; 3) to check the effectiveness of the developed model and program. The **scientific novelty** and **theoretical significance** of the study is expressed in the development of a methodical model of blended teaching of a foreign language at a university and the formulation of a program for the formation of professional foreign language competence of university students. The **practical significance** of the current study lies in the possibility of using the material presented in the research of scientists involved in the interdisciplinary problems of integrating subject MOOCs into the educational process of higher education, and in the practical work of participants of the educational process in universities.

Massive open online courses are usually considered as a separate type of open electronic educational resources aimed at making the world's best educational practices available to the maximum number of potential learners [3]. Mass character refers to the absence of restrictions on the number of students enrolling in a course. Openness implies the absence of requirements for the initial level of training in terms of course content, as well as the absence of tuition fees. The implementation of online learning allows you to study materials in any accessible place and at any time. The course format assumes the presence of a structure, standard forms of presentation of the material and forms of control over the assimilation of knowledge [4].

Aspects of the use of MOOCs in higher education are discussed in the works of many scientists. Researchers note numerous positive aspects: the possibility of building an individual educational trajectory [5], a large coverage of students [6], the possibility of using a network form of implementing educational programs [7], saving the financial resources of the organization by reducing the classroom work of the teaching staff [8].

Moreover, pedagogical science has accumulated a huge body of MOOC research in relation to teaching a foreign language at a university. Scientists and practicing teachers note the possibility of a variety of forms of work with students [9], the inclusion of authentic listening materials from native speakers in the course program [10], the enrichment of MOOC materials with professional vocabulary [11], the interactive nature of student interaction [12], thematic variety of courses presented on the platforms [13], the use of language MOOCs with linguistic students [14] and the integration of MOOCs in major disciplines taught in a foreign language for students of non-linguistic areas of study [15]. However, the number of scientific studies of MOOCs regarding their use by university teachers and students in teaching and learning a foreign language is not sufficient enough to solve the problem of switching to blended learning in the course of mastering the academic discipline "Foreign Language" for students of non-linguistic areas of training, which indicates the **novelty** of this study.

At the initial stage of the study, we developed a methodical model of blended teaching of a foreign language to university students, as well as a program for the sequential development of professional foreign language competence of non-linguistic university students. The methodical model of blended teaching of a foreign language to university students is a combination of its components: target, content, organizational and evaluative-result. The main goal (target component) in teaching a foreign language at a university is the gradual and effective development of professional foreign language competence of students. The content component consists of MOOC materials and language support tasks developed by a foreign language teacher in advance. The organizational component includes the organization of independent work of students and the holding of classroom seminars. The evaluative-result component includes control measures to evaluate the degree of development of the professional foreign language competence of non-linguistic students before and after experimental training and, as a result is the developed professional foreign language competence.

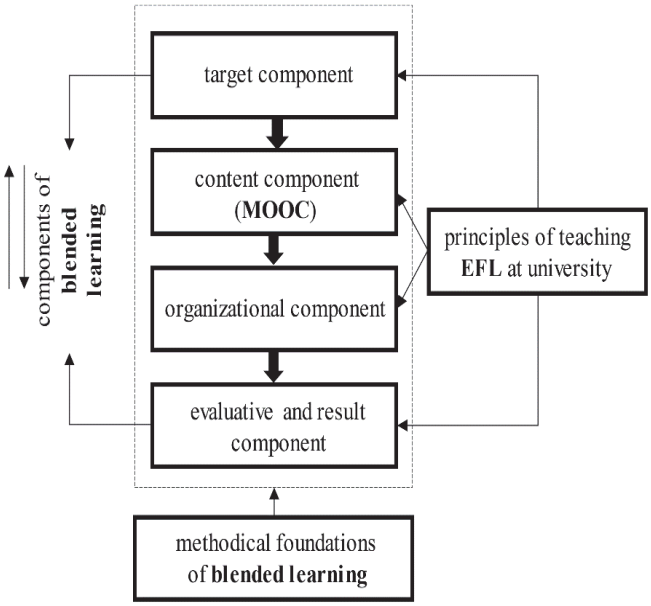


Fig. 1. Methodical model of blended teaching of a foreign language to university students

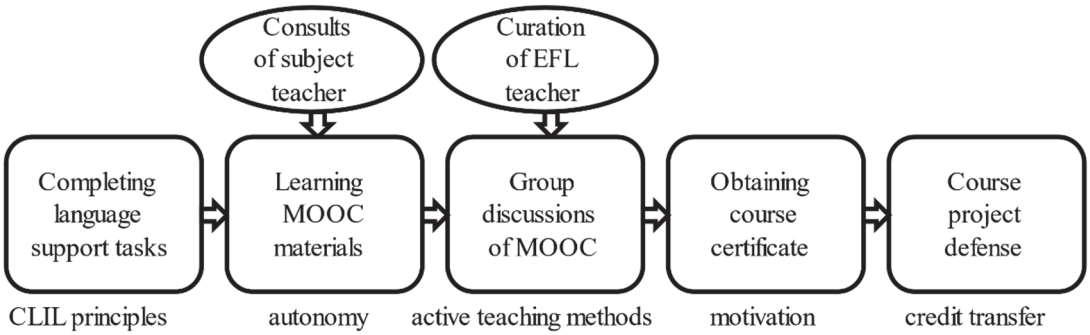


Fig. 2. Program for the development of professional foreign language competence of university students using MOOCs

The components of blended learning are the traditional classroom interaction of participants in the educational process, interaction mediated by digital communication technologies and MOOCs, as well as the independent work of students. When implementing the model, we were guided by the following principles of blended learning: consistency in teaching, visibility of educational materials, continuity of microlearning, support and feedback. The principles of teaching a foreign language at a university are considered to be the principles of professional orientation, consistency and communicative orientation. The methodical model developed in the form of a diagram is demonstrated in Fig. 1.

The program for the sequential development of professional foreign language competence of university students using MOOCs is aimed at organizing classroom and independent work of students and consists of the following consecutive elements: completing language support tasks developed by EFL teacher, learning MOOC materials, consultations with subject teacher, group discussions of MOOC materials, curation provided by EFL teacher, obtaining course certificate and course project defense. Schematically, the program for the sequential development of professional foreign language competence of non-linguistic university students is demonstrated schematically in Fig. 2.

46 first-year students majoring in International Business at the Novosibirsk State University of Economics and Management and the Siberian Transport University took part in the experimental training. It was carried out for 2 terms; foreign language classes were held in both groups for 6 hours a week. The students of the control group studied according to the textbook Raitskaya LK, Cochrane S. Guide to Economics. Macmillan, 2007. Students of the experimental NSUEM group studied the learning materials of 8 MOOCs of the following specializations on the Coursera online platform: “Business English” (courses “Management and Leadership”, “Finance and Economics”, “Marketing and Sales”, “Final Project”) and “Marketing Strategy” (courses “Market Research and Consumer Behavior”, “Positioning: What you need for a successful Marketing Strategy”, “Marketing Mix Fundamentals”, “The Marketing Plan”).

To assess the effectiveness of the model and program developed for the sequential development of professional foreign language competence of non-linguistic university students at the pre-experimental and post-experimental stages, the degree of growth of professional foreign language competence in the STU control and NSUEM experimental groups were determined using a comprehensive test. This test included tasks to assess the skills of listening, reading, writing, speaking, knowledge of professional terminology and grammatical literacy. With the same degree of development of professional foreign language competence in the STU control and NSUEM experimental groups, before the beginning of the experimental training, different degrees of development of the monitored competence were obtained after the completion of experimental training (the result in the experimental group was 7.15% higher than in the control group).

With the purpose of identification of the effectiveness of the teaching methodical model and program developed, the figures of the control and experimental groups were processed using the Student’s T-test. The uniqueness of the technique lies in the fact that it allows us to determine the statistical significance in the differences between the two samples. The results of the control testing are presented in Table 1.

Table 1

Comparison of the control testing results in the STU control and NSUEM experimental groups

Group	*N*	*Average*	*Standard deviation*	*Standard error of the mean*	*T-test*	*P-value*
CG before	17	47.41	9.13	2.22	0.98	0.05
EG before	17	51.06	12.41	3.01		

Table 1 data indicate the absence of statistical significance between the results of the comprehensive assessment between first-year students in the STU control and NSUEM experimental groups before the experiment. This suggests that in two universities, after graduating from secondary school students spoke English at the same level.

Table 2 presents the comparison data of the results of the control and experimental testing in each of the groups. The results obtained indicate that students in both groups improved their results during the period of study (in the control group t=2.61 at p=0.05; in the experimental group t=3.45 at p=0.05). This indicates that both teaching methods (traditional one with the use of textbooks and innovative one, based on the curated usage of subject massive open online courses) are effective for the development of students’ professional foreign language competence.

Table 2

Comparison of the results of the control and experimental testing in the STU control and NSUEM experimental groups

Group	*N*	*Average*	*Standard deviation*	*Standard error of the mean*	*T-test experimental*	*T-test* critical
CG before	17	47.41	9.13	2.22	2.61	2.037
CG after		55.53	9.01	2.19		
EG before	17	51.06	12.41	3.01	3.45	2.037
EG after		65.53	12.06	2.92		

To determine the effectiveness of the teaching methodical model and program developed, the statistics of the experimental testing in the STU control and NSUEM experimental groups were compared (table 3).

Table 3

Comparison of experimental testing results in the STU control and NSUEM experimental groups

Group	*N*	*Average*	*Standard deviation*	*Standard error of the mean*	*T-test*
CG after	17	55.53	9.01	2.19	2.74
EG after	17	65.53	12.06	2.92	

Data in table 3 indicate the presence of a statistically significant difference between the results of the experimental testing in the STU control and NSUEM experimental groups (t = 2.74 at p = 0.05). This detected circumstance approves the usefulness of the methodical model and program proposed for the sequential development of non-linguistic students’ professional foreign language competence based on the use of MOOCs in comparison with the traditional method of teaching English.

Thus, MOOCs, due to their linguo-didactic features, have a linguo-methodical potential for solving the problem of blended learning in the course of mastering the academic discipline “Foreign Language” in pandemic and post-pandemic conditions. Their systemic and methodical integration into the process of teaching a foreign language to university students makes it possible to form professional foreign language competence effectively, using all components of blended learning. The effective use of MOOCs in the process of blended teaching of a foreign language to university students is possible with consistent adherence to the developed program for the sequential development of professional foreign language competence of non-linguistic university students. The results of experimental training and statistical estimation data prove the effectiveness of using MOOCs to solve the existing problem of blended learning organization in the course of mastering the academic discipline “Foreign Language” at the university. The perspective of the research may be the development of the MOOC concept for fully distance learning of a foreign language at the university, as well as the study of the development of other competencies in different conditions integrating subject or language massive open online courses in the non-linguistic university educational process.

Библиографический список

1. Орусова О.В. Как коронавирус изменил систему высшего образования: анализ перехода вузов на дистанционное обучение. *Научное обозрение*. Серия 1: Экономика и право. 2020; № 3: 184–195.
2. Данилова Л.Н. Цифровизация обучения иностранным языкам в вузе: возможности и риски. *Профессиональное образование в России и за рубежом*. 2021; № 1 (41): 119–128.
3. Титова С.В. Массовые открытые онлайн-курсы в российском образовании: миф или реальность? *Вестник Московского университета*. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2016; № 1: 53–65.
4. Zubkov A. Increasing Effectiveness of Foreign Language Teaching of Transport University Students in Process of Online Learning. *Lecture Notes in Networks and Systems*. 2022; Vol. 403: 438–445.
5. Васьбиева Д.Г. Построение индивидуальной траектории обучения студентов иностранному языку в интересах устойчивого развития образовательной системы. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2021; № 3: 939–944.
6. Бондаренко В.В. Современные тенденции экспорта высшего образования: зарубежный и отечественный аспекты. *Московский экономический журнал*. 2021; № 11: 610–619.
7. Ярушкина Е.А. Изменения в системе российского образования: реализация образовательных программ в сетевой форме // *Экономика и предпринимательство*. 2016; № 6(71): 593–596.
8. Третьяков В.С. Открытые онлайн-курсы как инструмент модернизации образовательной деятельности в вузе. *Высшее образование в России*. 2016; № 7: 55–66.
9. Чеснокова Н.Е. К вопросу об интеграции онлайн-курсов в образовательную программу по иностранному языку в неязыковом вузе. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 2 (87): 115–118.
10. Кирякова О.А. Применение аутентичных видеоматериалов как способ формирования иноязычной коммуникативной компетенции у студентов неязыкового вуз. *Сибирский учитель*. 2022; № 1 (140): 17–25.
11. Zubkov A. Teaching Foreign Language in Transport University Using Massive Open Online Courses: Pilot Study. *Lecture Notes in Networks and Systems*. 2022; Vol. 403: 92–100.
12. Выборнова Е.Ю. Онлайн-уроки иностранного языка: планирование, идеи, оценка знаний студентов. *Заметки ученого*. 2021; № 12-1: 159–161.
13. Komkova A.S., Kobeleva E.P., Taskaeva E.B., Ishchenko V.G. Foreign Language Learning Environment: A Case Study of STU. *Lecture Notes in Networks and Systems*. 2022; Vol. 403: 429–437.
14. Чистякова А.Н. Использование онлайн-платформ для обучения новой лексике студентов старших курсов. *Профессиональное образование в современном мире*. 2020; № 2: 3804–3814.
15. Zubkov A. Implementation of CLIL Approach via Moocs: Case Study of Siberian Transport University. *Lecture Notes in Networks and Systems*. 2022; Vol. 402: 1002–1010.

References

1. Orusova O.V. Kak koronavirus izmenil sistemu vysshego obrazovaniya: analiz perehoda vuzov na distancionnoe obuchenie. *Nauchnoe obozrenie.* Seriya 1: `Ekonomika i pravo. 2020; № 3: 184-195.
2. Danilova L.N. Cifrovizaciya obucheniya inostrannym yazykam v vuze: vozmozhnosti i riski. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom*. 2021; № 1 (41): 119-128.
3. Titova S.V. Massovye otkrytye onlajn-kursy v rossijskom obrazovanii: mif ili real'nost'? *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2016; № 1: 53-65.
4. Zubkov A. Increasing Effectiveness of Foreign Language Teaching of Transport University Students in Process of Online Learning. *Lecture Notes in Networks and Systems*. 2022; Vol. 403: 438-445.
5. Vas'bieva D.G. Postroenie individual'noj traektorii obucheniya studentov inostrannomu yazyku v interesah ustojchivogo razvitiya obrazovatel'noj sistemy. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* 2021; № 3: 939-944.
6. Bondarenko V.V. Sovremennye tendencii `eksporta vysshego obrazovaniya: zarubezhnyj i otechestvennyj aspekty. *Moskovskij `ekonomicheskij zhurnal*. 2021; № 11: 610-619.
7. Yarushkina E.A. Izmeneniya v sisteme rossijskogo obrazovaniya: realizaciya obrazovatel'nyh programm v setevoj forme // *`Ekonomika i predprinimatel'stvo*. 2016; № 6(71): 593-596.
8. Tret'yakov V.S. Otkrytye onlajn-kursy kak instrument modernizacii obrazovatel'noj deyatel'nosti v vuze. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2016; № 7: 55-66.
9. Chesnokova N.E. K voprosu ob integracii onlajn-kursov v obrazovatel'nuyu programmu po inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 2 (87): 115-118.
10. Kiryakova O.A. Primenenie autentichnyh videomaterialov kak sposob formirovaniya inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii u studentov neyazykovogo vuz. *Sibirskij uchitel'*. 2022; № 1 (140): 17-25.
11. Zubkov A. Teaching Foreign Language in Transport University Using Massive Open Online Courses: Pilot Study. *Lecture Notes in Networks and Systems*. 2022; Vol. 403: 92-100.
12. Vybornova E.Yu. Onlajn-uroki inostrannogo yazyka: planirovanie, idei, ocenka znanij studentov. *Zametki uchenogo*. 2021; № 12-1: 159-161.
13. Komkova A.S., Kobeleva E.P., Taskaeva E.B., Ishchenko V.G. Foreign Language Learning Environment: A Case Study of STU. *Lecture Notes in Networks and Systems*. 2022; Vol. 403: 429-437.
14. Chistyakova A.N. Ispol'zovanie onlajn-platform dlya obucheniya novoj leksike studentov starshih kursov. *Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire*. 2020; № 2: 3804-3814.
15. Zubkov A. Implementation of CLIL Approach via Moocs: Case Study of Siberian Transport University. *Lecture Notes in Networks and Systems*. 2022; Vol. 402: 1002-1010.

Статья поступила в редакцию 06.09.22

УДК 372.881.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-20-22

Zubkov A.D., *senior teacher, Novosibirsk State University of Economics and Management (Novosibirsk, Russia), E-mail: zubkov_nstu@mail.ru*

LANGUAGE SUPPORT FOR DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE OF ECONOMICS STUDENTS USING MOOCS. The article reveals a problem of finding new tools for the development of professional foreign language competence of students in economic areas of study. The author focuses on language support for the process of professional foreign language competence development using subject MOOCs on economics in a foreign language. The electronic language support course is aimed at supporting the studying MOOC materials and contains language and speech tasks designed to master professional terminology, the knowledge of which is aimed to help students study MOOCs with greater benefit. Diagnostics of development of the monitored competence demonstrate the effectiveness of the integrated use of MOOCs and an electronic course of language support. The survey data also state an increase in learning motivation in the study of the discipline.

Key words: **massive open online course, foreign language, e-course, motivation, blended learning.**

А.Д. Зубков*, ст. преп., Новосибирский государственный университет экономики и управления, г. Новосибирск, E-mail: zubkov_nstu@mail.ru*

ЯЗЫКОВАЯ ПОДДЕРЖКА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-ЭКОНОМИСТОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МООК

В статье раскрывается проблема поиска новых инструментов формирования профессиональной иноязычной компетенции студентов экономических направлений подготовки. В центре внимания автора находится языковая поддержка формирования профессиональной иноязычной компетенции с использованием предметных МООК по экономике на иностранном языке. Электронный курс языковой поддержки направлен на помощь в изучении материалов МООК в формате смешанного обучения иностранному языку и основам экономики и содержит языковые и речевые задания, предназначенные для усво-

ения профессиональной терминологии, знание которой призвано помочь студентам изучать МООК с большей пользой. Диагностика сформированности исследуемой компетенции демонстрирует эффективность комплексного использования МООК и электронного курса. Данные опроса студентов также констатируют повышение учебной мотивации при изучении дисциплины.

Ключевые слова: **массовый открытый онлайн-курс, иностранный язык, электронный курс, мотивация, смешанное обучение.**

Proficiency in a foreign language of the major is one of the main requirements for the quality of the formed educational results of university graduates [1]. Professional foreign language competence is the main goal of teaching a professionally oriented foreign language at a university. Pedagogical science has accumulated vast experience in the field of a competency-based approach to teaching foreign languages at a university, however, pandemic and post-pandemic circumstances, conditions of economic instability in the world require new approaches to teaching academic disciplines, and a practical foreign language course is no exception [2]. Traditional teaching methods are giving way to digital technologies, blended learning and open educational resources [3]. The need to search for new means of development professional foreign language competence among university students determines the **relevance** of this study. The authors of the study propose to consider massive open online courses through the prism of language support as one of such new means of development professional foreign language competence.

The **aim** of the study is to develop a system of language support for the process of development professional foreign language competence using a massive open online course and evaluate its effectiveness. The purpose of the study determined its **tasks**: 1) to develop an electronic course of language support for the process of development professional foreign language competence using MOOCs; 2) to test the course developed through experimental training; 3) to evaluate the effectiveness of using the course developed in the educational process at the university and find out the opinion of students about the experience of studying language support materials. The **scientific novelty** and **theoretical significance** of the work lies in the experimental verification of the feasibility of using language support for the process of studying a massive open online course by university students in the formation of their professional foreign language competence. The **practical significance** of the study is expressed in the use of the developed educational and methodological materials in the educational process of a particular educational institution, as well as in the possibility of using the results of the study by scientists studying the mechanisms of integrating MOOCs into the educational process of the university, and foreign language teachers at the university.

Massive open online courses are an evolutionary form of open educational resources. They are designed mainly by the world-famous educational organizations. Courses are developed mainly in English to ensure a large student population. This fact allows the use of subject MOOCs in a foreign language in the formation of professional foreign language competence of students of non-linguistic universities [4].

MOOCs have been the object of attention of the academic community for almost 10 years. Scientists-methodologists and university professors of practice have formed an extensive corpus of scientific publications on numerous aspects of the study of massive open online courses: the use of subject MOOCs in the design of a foreign language educational environment [5], the use of MOOCs for content and language integrated learning [6], language teaching for special purposes [7], the integration of MOOCs into the educational program in a foreign language in a non-linguistic university [8], the formation of educational autonomy using MOOCs [9], the use of MOOCs in a transport university for teaching a foreign language [10], teaching business correspondence in a foreign language [11], the organization of the educational process in non-linguistic universities [12], the use of MOOCs in teaching Russian as a foreign language at the university [13], increasing the effectiveness of teaching a foreign language online [14] etc. However, the issues of using language support in the development of professional foreign language competence using MOOCs are insufficiently considered in the scientific and methodological literature, which determines the **subject** and **object** of this study.

At the first stage of the study, we developed an electronic course of language support for the development of professional foreign language competence using MOOCs in the electronic educational environment of the University. As a term "language support" in the framework of this study, we mean the totality of the use by the teacher and students of preparatory materials that adapt the educational process, developed for subject MOOCs, as well as methods and techniques of semantization in content and language integrated learning, aimed at understanding the foreign language content of learning by students, according to opportunities to avoid using their native language in classroom. The electronic course is a glossary of basic terms and a set of speech and language exercises structured from simple to complex: at the beginning of the course there are tasks at the word level, then at the collocation level, then there are tasks at the sentence level and the final element of the course are tasks at the text level. Examples of are demonstrated in Table 1.

Approbation of the course was carried out at the Department of Foreign Languages of the NSUEM for 2 terms. 44 students of the control and experimental groups majoring in Economics studied a professional foreign language in the workload of 3 academic hours per week. John Allison, Paul Emmerson The Business 2.0. Intermediate. Macmillan, 2013 was used as the main textbook in two groups of students. Students from both groups enrolled in the "Business Foundations" MOOC Specialization on Coursera. The online course series is developed by The University of Pennsylvania.

Table 1

The structure of task formulations of the electronic course for language support

Level of tasks organization	Examples of task formulations
Word level	Write a word out of the letters. Match oral and written forms of the words. Choose all words with the stressed first/second/third syllable.
Collocation level	Match the terms and their translation. Match the synonyms. Match the term and its graphical representation. Match the collocations and their translation. Select a word which you think goes best with the word given.
Sentence level	Complete the sentences using English equivalent of the words in brackets. Match the terms with their definitions. Order the words to make sentences. Answer the questions. Read the following statements and decide if they are true or false.
Text level	Fill in the gapes choosing a correct word from the list. Put the sentences of the text in the correct order. Watch the video and fill in the gapes in the text. Listen to the audio and answer the questions.

The following 6 MOOCs are part of the Specialization: "Introduction to Marketing", "Introduction to Financial Accounting", "Managing Social and Human Capital", "Introduction to Corporate Finance", "Introduction to Operations Management" and "Wharton Business Foundations Capstone". The key and defining difference was that the students of the control group paid more attention to the main textbook using a workbook, while the students of the experimental group studied the materials of the electronic language support course. Thus, students of the control group in the classroom studied the materials of the main textbook, and in their free time studied the materials of the workbook and MOOC materials. The students of the experimental group also studied the same main textbook in the classroom, but independently they studied MOOC materials and language support tasks developed by the teacher in advance in the Moodle electronic learning environment.

As diagnostic materials, the author's control and measuring materials in the format of the Cambridge Business English Certificate exam were used, aimed at assessing the skills of listening, reading, writing and speaking in a professional field for students. The results of diagnosing the level of development of professional foreign language competence among economics students in the control and experimental groups at the pre-experimental and post-experimental stages are demonstrated in Fig. 1.

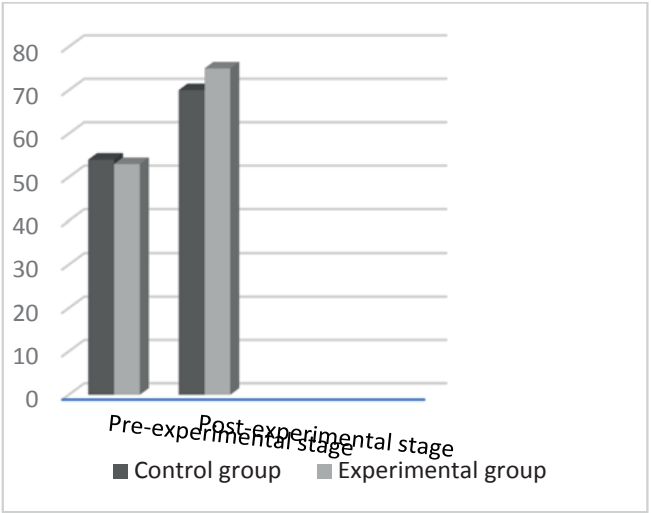


Fig. 1. The results of diagnosing the level of professional foreign language competence

In the absence of significant differences in the level of development of professional foreign language competence in the control and experimental groups before experimental training (the difference is less than 1%), there is a significant difference in the level of formation of the same competence between students of the experimental and control groups after 1 year of experiential learning. This may indicate the expediency of developing and using language support tasks for the formation of professional foreign language competence using MOOCs. The language support e-learning course is saturated with professional terminology, which makes a positive contribution to the process of studying MOOC materials and makes this process more effective.

At the final stage of the study, we conducted a survey of students from the experimental group regarding their experience of using the language support electronic course in the educational process. The students were unanimous in their opinion that the preliminary independent study of the professional vocabulary that they encountered on the MOOC web pages in the future increased their understanding of the online course materials, which in turn increased their motivation for learning. It should be noted that all students of the experimental group completed the study of MOOCs, presenting the final project of the course specialization to groupmates, while two students of the control group, for subjective reasons, could not complete the study of the MOOC specialization. It is known that the incompleteness of MOOCs is the main weak point of this electronic educational technology. In our case, the **results** of the study can be interpreted as the fact that the use of an electronic course of language support in the development of professional foreign language competence increases the chances of economics students to reach the end point of the MOOC design. The use of an electronic course of language support makes the process of development professional foreign language competence among economics students more effective compared to the separate integration of MOOCs into a foreign language teaching program.

Thus, the integrated use of MOOCs and an electronic course of language support in the electronic educational environment of the university can become one of the new ways to form the professional foreign language competence of university students in the context of digitalization and the shift to blended learning. The use of an electronic language support course, although it requires a lot of money for a foreign language teacher to develop it, provides better results in the development of professional foreign language competence of university students when using MOOCs. Students give a positive assessment of their experience of studying the electronic course of language support and indicate an increase in their motivation to study the discipline. The results of the study can be useful for teachers of a foreign language in non-linguistic universities, heads of departments providing foreign language training for students at the faculties of the university, as well as for scientists studying various aspects of the integration of MOOCs into the educational process of higher education. **Prospects for research** may be the development of educational materials of the grammatical minimum to support the study of MOOCs, as well as the study of the development of other professional or general competencies among students of various areas of training.

Библиографический список

1. Парицкая Е.П., Таскаева Е.Б. К вопросу о повышении эффективности языковой подготовки будущих специалистов таможенной службы РФ. *Вестник Сибирского государственного университета путей сообщения*. 2015; № 5: 68–73.
2. Кирякова О.А. Применение аутентичных видеоматериалов как способ формирования иноязычной коммуникативной компетенции у студентов неязыкового вуза. *Сибирский учитель*. 2022; № 1 (140): 17–25.
3. Выборнова Е.Ю. Возможности развития коммуникативных навыков на онлайн-уроках иностранного языка. *Заметки ученого*. 2021; № 4: 230–232.
4. Малинин Н.В. Использование массовых открытых онлайн-курсов в преподавании иностранных языков на неязыковых факультетах вузов. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2019; № 2: 258–261.
5. Bovtenko M.A., Parshukova G.B. Subject MOOCs as component of language learning environment. *Advances in Intelligent Systems and Computing*. 2018; Vol. 677: 122–127.
6. Zubkov A. Implementation of CLIL Approach via Moocs: Case Study of Siberian Transport University. *Lecture Notes in Networks and Systems*. 2022; Vol. 402: 1002–1010.
7. Борщева В.В. Особенности использования массовых открытых онлайн-курсов в обучении иностранному языку для специальных целей. *Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики*. 2017; № 1: 86–95.
8. Чеснокова Н.Е. К вопросу об интеграции онлайн-курсов в образовательную программу по иностранному языку в неязыковом вузе. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 2 (87): 115–118.
9. Петрищева Н.С. Формирование учебной автономии студентов посредством массовых открытых онлайн-курсов в профессиональном лингвообразовании. *Педагогика. Вопросы теории и практики*. 2019; № 3: 91–96.
10. Zubkov A. Teaching Foreign Language in Transport University Using Massive Open Online Courses: Pilot Study. *Lecture Notes in Networks and Systems*. 2022; Vol. 403: 92–100.
11. Бетретдинова И.К. Англоязычные массовые открытые онлайн-курсы в обучении студентов деловой переписке. *Человеческий капитал и профессиональное образование*. 2022; № 2 (40): 88–93.
12. Муратова О.А. Онлайн-ресурсы в организации образовательного процесса в неязыковых вузах. *Современное педагогическое образование*. 2022; № 1: 149–152.
13. Аквазба Е.О. Массовый открытый онлайн-курс «Русский язык как иностранный» – инструмент реализации культурно-гуманистической функции образовательной организации. *Современный ученый*. 2021; № 3: 143–146.
14. Zubkov A. Increasing Effectiveness of Foreign Language Teaching of Transport University Students in Process of Online Learning. *Lecture Notes in Networks and Systems*. 2022; Vol. 403: 438–445.

References

1. Parickaya E.P., Taskaeva E.B. K voprosu o povyshenii `effektivnosti yazykovoj podgotovki buduschih specialistov tamozhennoj sluzhby RF. *Vestnik Sibirskogo gosudarstvennogo universiteta putej soobscheniya*. 2015; № 5: 68-73.
2. Kiryakova O.A. Primenenie autentichnyh videomaterialov kak sposob formirovaniya inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii u studentov neyazykovogo vuza. *Sibirskij uchitel'*. 2022; № 1 (140): 17-25.
3. Vybornova E.Yu. Vozmozhnosti razvitiya kommunikativnyh navykov na onlajn-urokah inostrannogo yazyka. *Zametki uchenogo*. 2021; № 4: 230-232.
4. Malinin N.V. Ispol'zovanie massovyh otkrytyh onlajn-kursov v prepodavanii inostrannyh yazykov na neyazykovyh fakul'tetah vuzov. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2019; № 2: 258-261.
5. Bovtenko M.A., Parshukova G.B. Subject MOOCs as component of language learning environment. *Advances in Intelligent Systems and Computing*. 2018; Vol. 677: 122-127.
6. Zubkov A. Implementation of CLIL Approach via Moocs: Case Study of Siberian Transport University. *Lecture Notes in Networks and Systems*. 2022; Vol. 402: 1002-1010.
7. Borscheva V.V. Osobennosti ispol'zovaniya massovyh otkrytyh onlajn-kursov v obuchenii inostrannomu yazyku dlya special'nyh celej. *Vestnik Permskogo nacional'nogo issledovatel'skogo politehnicheskogo universiteta. Problemy yazykoznaniya i pedagogiki*. 2017; № 1: 86-95.
8. Chesnokova N.E. K voprosu ob integracii onlajn-kursov v obrazovatel'nuyu programmu po inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 2 (87): 115-118.
9. Petrischeva N.S. Formirovanie uchebnoj avtonomii studentov posredstvom massovyh otkrytyh onlajn-kursov v professional'nom lingvoobrazovanii. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*. 2019; № 3: 91-96.
10. Zubkov A. Teaching Foreign Language in Transport University Using Massive Open Online Courses: Pilot Study. *Lecture Notes in Networks and Systems*. 2022; Vol. 403: 92-100.
11. Betretdinova I.K. Angloyazychnye massovye otkrytye onlajn-kursy v obuchenii studentov delovoj perepiske. *Chelovecheskij kapital i professional'noe obrazovanie*. 2022; № 2 (40): 88-93.
12. Muratova O.A. Onlajn-resursy v organizacii obrazovatel'nogo processa v neyazykovyh vuzah. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2022; № 1: 149-152.
13. Akvazba E.O. Massovyj otkrytyj onlajn-kurs "Russkij yazyk kak inostrannyj" – instrument realizacii kul'turno-gumanisticheskoj funkcii obrazovatel'noj organizacii. *Sovremennyj uchenyj*. 2021; № 3: 143-146.
14. Zubkov A. Increasing Effectiveness of Foreign Language Teaching of Transport University Students in Process of Online Learning. *Lecture Notes in Networks and Systems*. 2022; Vol. 403: 438-445.

Статья поступила в редакцию 11.09.22

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-22-25

***Kotiurova I.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Head of Department of German and French Languages, Petrozavodsk State University (Petrozavodsk, Russia), E-mail: koturova@petrsu.ru*

SUBJECTIVITY IN THE EVALUATION OF FOREIGN LANGUAGE WRITING. Evaluation is one of the most important components of the educational process. Despite the tendency to use various kinds of tests in teaching practice, essays and other written works in a foreign language are still being checked manually by teachers in the vast majority of cases. The issue of subjectivity in such an evaluation is solved by defining explicit assessment criteria, however the author questions

the objectivity even of an evaluation based on comprehensive benchmarks. The article presents results of a study determining the subjectivity degree of the expert writing evaluation in German. A questionnaire survey of school and university teachers from different cities in Russia and Germany reveals that even in cases where an incorrect choice of lexeme strongly distorts the meaning of the sentence, expert evaluations differ as much as possible in determining the severity degree of the error. Based on the data analysis a conclusion about the unreliability of manual expert evaluations is made and the idea of partial automation of writing evaluations based on developing artificial intelligence technology is put forward.

Key words: **foreign language writing, subjectivity in evaluation, severity of errors, linguistic errors, German as a second language.**

***И.А. Котюрова**, канд. филол. наук, доц., зав. каф. немецкого и французского языков ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет», г. Петрозаводск, E-mail: koturova@petrsu.ru*

СУБЪЕКТИВНОСТЬ ОЦЕНИВАНИЯ ПИСЬМЕННЫХ РАБОТ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Оценивание – один из важнейших компонентов процесса обучения. Несмотря на тенденцию использования в преподавательской деятельности различного рода тестов, сочинения и другие письменные работы на иностранном языке в подавляющем большинстве случаев по-прежнему проверяются преподавателями вручную. Проблема субъективности такого оценивания решается в этих случаях с помощью описания четких критериев, однако автор ставит под сомнение объективность такой оценки. В статье приводятся результаты исследования, определяющего степень субъективности экспертного оценивания письменных работ на немецком языке. Путем анкетирования школьных и вузовских преподавателей из разных городов России и ФРГ было выявлено, что даже в тех случаях, когда смысл предложений сильно искажен из-за неверного выбора лексемы, экспертные оценки максимально разнятся в определении степени грубости ошибки. На основании анализа полученных в ходе анкетирования данных делается вывод о ненадежности экспертной оценки письменных работ «вручную» и выдвигается идея частичной автоматизации оценивания письменных работ на базе развивающихся технологий искусственного интеллекта.

Ключевые слова: **письмо на иностранном языке, субъективность оценивания, степень грубости ошибки, лингвистические ошибки, немецкий язык как иностранный.**

Оценивание – компонент учебной деятельности, важность которого не обсуждается, но подходы к которому вызывают много споров. Оценивание учебных достижений рассматривается специалистами «как системообразующий компонент управления качеством обучения, заключающийся в установлении степени соответствия норм качества между целью и результатом обучения» [1, с. 19]. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту, «система оценки достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы должна предусматривать использование разнообразных методов и форм, взаимно дополняющих друг друга (таких как стандартизированные письменные и устные работы, проекты, конкурсы, практические работы, творческие работы, самоанализ и самооценка, наблюдения, испытания (тесты) и иное)» [2].

Несмотря на такое разнообразие возможностей методов и форм, тенденцией последнего времени является компьютерное тестирование, которое соответствует идеям приоритетного проекта «современная цифровая образовательная среда в РФ» [3]. Безусловно, помимо достоинств автоматизированное тестирование имеет и много недостатков [4; 5]. В любом случае для оценивания некоторых компетенций компьютерное тестирование остается невозможным. Так, для определения уровня владения письменной речью на иностранном языке по-прежнему используются традиционные методы оценивания путем экспертной проверки и выставления балла «вручную». Такая оценка, с одной стороны, более точная, она позволяет более тонко, индивидуально подходить к определению уровня знаний, не зависит от технических сбоев и т. д., но, с другой стороны, требует значительных временных затрат и является субъективной.

Проблема субъективности оценивания была и остается одной из самых актуальных в педагогическом сообществе, так как ее решение является компонентом поиска путей и средств совершенствования контроля и оценки знаний с целью повышения качества обучения. О том, как достичь объективности, рассуждения ведутся много лет, но остроты проблема не теряет, так как количество (высказанных и невысказанных) претензий обучающихся к качеству проверки их письменных работ во всех учебных заведениях не уменьшается. Все это свидетельствует о не снижающейся актуальности вопроса.

Вообще, задача объективного оценивания считается решенной путем подробного описания четких критериев. Так, в методических рекомендациях для экспертов ЕГЭ по иностранному языку [6] приводятся подробные таблицы и схемы оценивания, используемые всеми проверяющими экспертами ЕГЭ по всей стране. Количество баллов по тому или иному аспекту определяется количеством ошибок, допущенных в проверяемой работе. Однако насколько объективна оценка экспертов в плане определения того, что считать ошибкой? На этот вопрос отвечает данное исследование, задачей которого было провести эксперимент, где сравниваются оценки, выставленные преподавателями из разных учебных заведений за одни и те же промаркированные ошибки в работах обучающихся (подробно методология описывается ниже). Такое анкетирование, охватывающее как школьных учителей, так и преподавателей вузов, являющихся экспертами жюри конкурсов по немецкому языку разных уровней и проживающих в разных городах России и Германии, проводится впервые, что обеспечивает научную новизну исследования. С учетом результатов эксперимента в статье ставится цель – научно обосновать необъективность ручной проверки письменных сочинений обучающихся на иностранном языке и поставить вопрос о необходимости поиска иных форм, позволяющих более объективно организовать проверку результатов обучения. Практическая значимость работы заключается в обосновании выводов о необходимости переосмысления привычных методов оценивания письменных сочинений на иностранном языке. Объектом исследования являются разного рода ошибки – грамматические, лексические, орфографические, пунктуационные и стилистические – в работах обучающихся, изучающих немецкий язык как иностранный. Предметом исследования является экспертное оценивание степени грубости этих ошибок с целью анализа совпадений и расхождений в определении серьезности ошибки разными преподавателями и вывода о том, насколько объективным или субъективным является экспертное оценивание по критерию «степень грубости».

Для исследования были отобраны 17 предложений из аннотированного корпуса студенческих текстов ПАКТ [7], в которых были промаркированы типичные ошибки студентов, отражающие разные аспекты грамотной письменной речи: орфографию, пунктуацию, стиль, грамматику и лексику (табл. 1). Этот пе-

Таблица 1

Анкета с предложениями, содержащими ошибки

T Nr.		Bewertung 0-2
1.	Ich meine, dass Bürgerpflicht die eigene, persönliche Vorstellung einer Person über Ihre moralischen Pflichten **bedutet.**	
2.	Die Seen, Meere, **Flüssen** und Ozeane werden verunreinigt.	
3.	Die Wälder werden **ausgehauen.**	
4.	Meiner Meinung nach muss man die Umwelt schützen und ihr **am wenigstens** schaden**.**	
5.	**Das** überraschendste Sache in dieser Geschichte ist das, dass Artem zuerst niemandem von seiner Heldentat erzählt hat.	
6.	Dort unterrichtet Babar Ali Hunderte von **Kinder** aus einkommensschwachen Familien.	
7.	Das ist bekannt, dass die Helden normalweise diejenigen genannt werden, die die Heldentat **machen.**	
8.	Die Leute wissen **nicht** über sie.	
9.	Der **Jung** eilte ohne zu zögern, um sie zu retten.	
10.	Noch können wir uns an eine **Handlung** von Puschkin erinnern.	
11.	Sein Duell zeigte seinen Mut, er **eintrat** für die Ehre seiner Frau**.**	
12.	Diese zwei Beispiele zeigen uns, dass der Heldenmut nicht nur für bekannte Leute **sind.**	
13.	Zum Schluss möchte ich sagen, dass die **richtige** Helden unter uns sind.	
14.	Außerdem hat das Haus zwei Etagen und eine Terrasse, wo abends **trinken** wir heiße Schokolade.	
15.	Außerdem befinden sich im Wohnzimmer **---** gemütlicher Kamin, **---** Couchtisch sowie ein Glasschrank.	
16.	Außerdem befinden sich --- Geschirrspüler, 4-Platten-Herd mit Ofen, Wasserkocher, komplettes Geschirr und Besteck.	
17.	Ich weiß nicht was ist besser --- Studentenwohnheim oder Hotel Mama.	

речень предварялся пояснением для анкетируемых, что рядом с каждым предложением необходимо поставить цифру от 0 до 2 в зависимости от того, насколько грубой, по мнению анкетируемых, является выделенная маркером ошибка. 0 в этой шкале означает, что ошибка никак не влияет на восприятие текста, 1 – ошибка слегка затрагивает восприятие, но не мешает ему, 2 – ошибка искажает смысл или делает его неясным. Другими словами, 0 – отсутствие ошибки, 1 – негрубая ошибка, 2 – грубая ошибка.

Как видно из табл., в указанных предложениях орфографические ошибки касались как собственно ошибок (предложение 4), так и опечаток (предложение 1), пунктуационная ошибка заключалась в пропуске тире (предложение 17), лексические ошибки представляли собой некорректный выбор лексемы (предложения 3, 7 и 10), стилистическая ошибка касалась смыслового пропуска обстоятельства места (предложение 16). Большинство ошибок были связаны с различными грамматическими темами: от выбора артикля и склонения прилагательных до порядка слов в придаточном предложении.

В анкетировании приняли участие 25 опытных преподавателей вузов и школьных учителей по немецкому языку из разных регионов России и Германии.

Далее на основе проставленных оценок по шкале грубости от 0 до 2 были составлены диаграммы, чтобы понять, в каких случаях оценки преподавателей будут совпадать, а в каких различаться. Это послужило базой для вывода о том, можно ли говорить об объективности экспертного оценивания письменных работ на иностранном языке даже при наличии строгих критериев оценивания по принципу подсчета грубых и негрубых ошибок.

Мы предполагали, что расхождений в оценках экспертов практически не будет в случаях, когда из-за ошибки явно искажается или становится непонятным смысл предложения. Также в качестве гипотезы ожидалось, что субъективность в определении грубости ошибки, следовательно, самые большие расхождения у экспертов будут наблюдаться в случаях нарушения грамматических правил, которые не влияют на понимание, но относятся к базовому уровню владения языком (уровни А1 – А2). Речь идет, например, об использовании разных типов артиклей или о порядке слов в разных типах предложений. Такое расхождение в оценке экспертов ожидалось в связи с тем, что, с одной стороны, в некоторых диалектах и в разговорной речи немцы сами регулярно допускают отклонения, например, в использовании падежей или в порядке слов в предложении. С другой стороны, поскольку речь идет о правилах, изучаемых на занятиях, то такие неточности в отечественной дидактике принято исправлять, оценивая их как грубые, если они касаются базовых тем. С нашей точки зрения, игнорирование в разговорной аутентичной немецкой речи некоторых грамматических правил не значит, что в таких случаях можно не исправлять ошибки в работах обучающихся, но это свидетельствует о том, что такие ошибки нельзя назвать грубыми. Таким образом, мы ожидали здесь расхождение мнений в оценке экспертов.

Однако результат, полученный по итогу анкетирования экспертов в России и в Германии, оказался непредсказуемым: в 13 из 17 предложений наблюдаются максимальные расхождения в оценке экспертов. Это значит, что в каждом из этих 14 предложений были представлены все оценки от 0 до 2 (рис. 1).

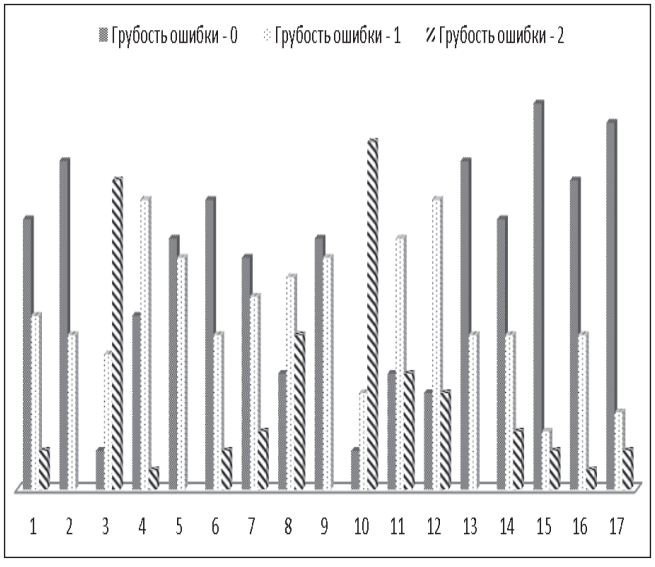


Рис. 1. Экспертные оценки степени грубости ошибок

Только в четырех случаях из 17 были представлены оценки 0 и 1 (примеры 2, 5, 9 и 13), но и в этих случаях мнения разделились относительно того, отмечать ли такие ошибки как негрубые или не отмечать вовсе.

В первом из указанных четырех случаев ошибка касалась формы образования множественного числа слова «река», входящего в базовый словарный состав уровня А1, что, очевидно, побудило часть экспертов обозначить эту ошибку как негрубую. Характерно, что все эксперты из Германии отметили вариант Flüssen вместо Flüsse нулевой степенью грубости ошибки.

Во втором из четырех примеров, где эксперты разошлись на два, а не на три лагеря, обучающийся некорректно обозначил род существительного die Sache, также входящего в основной словарный запас уровня А1. Очевидно, что такие ошибки не искажают смысла (если речь не идет об омонимах), однако эксперты поделились на два равных лагеря в оценке того, считать ли такой случай вообще ошибкой.

В следующем примере обучающийся пропустил конечный гласный -е в слове Junge. При этом сложно сказать, является это опечаткой или это сознательная ошибка писавшего. Мнения экспертов здесь также поделились пополам, отнести ли данный случай к негрубой ошибке или совсем проигнорировать.

Последний пример, где никто из экспертов не увидел искажения смысла, – это ошибка на склонение прилагательного. Примечательно, что респондетов, отметивших этот случай оценкой 0, вдвое больше тех, кто полагает, что это пусть и негрубая, но все же ошибка. Поясним, что тема «Склонение прилагательных» относится к уровню владения языком А2 (начальный уровень), но традиционно считается сложной для обучающихся. Возможно, именно с этим фактом связана лояльность экспертов в этом примере.

Примеров, в которых подавляющее большинство анкетируемых отметили максимальную степень грубости ошибки, только два – в предложениях 3 и 10. Это логично, поскольку в обоих примерах обучающиеся неверно выбрали в словаре перевод лексемы «вырубать» и «действие», которые в немецком языке, как и в русском, имеют несколько значений. В результате предложения стали бессмысленными. Удивительно, что 2 эксперта поставили в этих предложениях нулевую степень грубости ошибки. Было ли это связано с недостаточными знаниями или с невнимательностью, неясно. В любом случае это свидетельствует о субъективности «ручной» проверки письменных работ.

Больше половины экспертов отметили нулевой степенью грубости шесть примеров ошибок (в предложениях 1,6 и с 14 по 17), затрагивающих следующие темы: опечатка в корне слова, склонение формы дательного падежа множественного числа существительного, порядок слов в придаточном предложении, неопределенный артикль, отсутствие обстоятельства места, отсутствие тире. Следует отметить, что в каждом из этих эпизодов от одного до трех экспертов указывали максимальную степень значимости ошибки.

В трех предложениях большинство анкетируемых указали среднее значение грубости ошибки, т. е. посчитали, что ошибка есть, но она не искажает смысла предложения. В анкете такими примерами стали предложения 4, 11 и 12, соответствующие темам «Образование превосходной степени прилагательного», «Спряжение глаголов с отделяемой приставкой» и «Нарушение референтной связи». И если в неправильной форме превосходной степени только один эксперт увидел нарушение смысла высказывания против девяти голосов за то, что данная ошибка может быть проигнорирована, то в двух других случаях мнения анкетируемых разделились ровно пополам между степенью грубости 0 и 2. Все это свидетельствует о субъективности и ненадежности традиционного оценивания письменных работ.

Таким образом, исследование совершенно отчетливо показало субъективность оценивания ошибок в письменных работах на немецком языке как иностранном даже опытными экспертами, много лет преподающими немецкий язык в школах и вузах. В анализированных примерах нет ни одного случая, где эксперты указали бы одну общую оценку грубости ошибки по трехступенчатой шкале. Даже в тех четырех примерах, где представлены только две соседствующие оценки, нельзя говорить о случайности в появлении оппозиционного мнения, поскольку эксперты разделились на два существенных лагеря. В двух примерах, где налицо искажение смысла предложения вследствие использования неверной лексемы, некоторые эксперты указали 0 в степени грубости ошибки, т. е. в работе обучающегося в данном предложении вообще не была бы отмечена ошибка.

Научная новизна эксперимента состояла не только в подборе аутентичных примеров на разного рода ошибки из корпуса студенческих текстов, но и в выборе анкетируемых лиц, большинство из которых являются экспертами жюри Всероссийской олимпиады школьников по немецкому языку и других значимых конкурсов. Как эксперты жюри, все они имеют опыт оценивания письменных работ, однако, как видно из эксперимента, каждый трактует степень влияния на смысл, а следовательно, что именно считать ошибкой, по-разному.

Такая субъективность и, как следствие, ненадежность оценки разными преподавателями требует не просто внимания со стороны исследователей в области преподавания иностранных языков, но и предложения каких-то практических рекомендаций с целью повышения объективности оценивания письменных работ обучающихся.

Выполненное небольшое, но важное исследование хоть и является законченным самим по себе, но является первым шагом, определяющим перспективу дальнейшей работы. Мы предполагаем, что возможным решением проблемы субъективного подхода к оцениванию работ обучающихся могло бы стать частично автоматизированное оценивание с привлечением технологий искусственного интеллекта. Эксперимент по разработке такой технологии проводится в Петрозаводском государственном университете. В размеченном вручную корпусе студенческих текстов каждая ошибка имеет указание не только на один из 90 типов классификации (например, «Склонение существительных», «Пропуск»,

«Пунктуация» и т. д.), но и на степень грубости по шкале от 0 до 2. На базе этого корпуса планируется обучить искусственный интеллект, который затем будет единообразно оценивать тексты обучающихся, основываясь на типе ошибки и настраиваемой шкале. Использование такой технологии, возможно, позволит избежать разнообразия в подходах к оцениванию разными преподавателями, невнимательности и прочих человеческих факторов, включая субъективность подхода не только к типу ошибок, но и к личности обучаемого, что нередко встречается в рутинной работе преподавателя при проверке письменных работ.

Библиографический список

1. Дубцова М.М. *Организационно-педагогические основы оценивания учебных достижений студентов как фактор повышения качества обучения в вузе: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования».* Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Чита, 2007.
2. *Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС)*. Available at: https://fgos.ru/fgos/fgos-soo/
3. *Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации.* Available at: http://neorusedu.ru/about
4. Курбанова Р.Р. Тестирование в современной российской школе: достоинства и недостатки. *Вестник Науки и Творчества*. 2021; № 5 (65): 61–64.
5. Чигрин С.В. Проблемы и перспективы компьютерного тестирования. *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. 2017; № 4-1: 274–277.
6. *Методические материалы для председателей и членов предметных комиссий субъектов Российской Федерации по проверке выполнения заданий с развёрнутым ответом экзаменационных работ ЕГЭ 2022 года.* Available at: https://doc.fipi.ru/ege/dlya-predmetnyh-komissiy-subektov-rf/2022/nemeckiy_pch_mr_ege_2022.pdf
7. *Петрозаводский аннотированный корпус текстов ПАКТ*. Available at: https://pact.ai.petrsu.ru/app/

References

1. Dubcova M.M. *Organizacionno-pedagogicheskie osnovy ocenivaniya uchebnyh dostizhenij studentov kak faktor povysheniya kachestva obucheniya v vuze: special'nost' 13.00.08 "Teoriya i metodika professional'nogo obrazovaniya".* Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Chita, 2007.
2. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart (FGOS)*. Available at: https://fgos.ru/fgos/fgos-soo/
3. *Sovremennaya cifrovaya obrazovatel'naya sreda v Rossijskoj Federacii.* Available at: http://neorusedu.ru/about
4. Kurbanova R.R. Testirovanie v sovremennoj rossijskoj shkole: dostoinstva i nedostatki. *Vestnik Nauki i Tvorchestva*. 2021; № 5 (65): 61-64.
5. Chigrin S.V. Problemy i perspektivy komp'yuternogo testirovaniya. *Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovanij*. 2017; № 4-1: 274-277.
6. *Metodicheskie materialy dlya predsedatelej i chlenov predmetnyh komissij sub`ektov Rossijskoj Federacii po proverke vypolneniya zadanij s razvernutym otvetom `ekzamenacionnyh rabot EG`E 2022 goda.* Available at: https://doc.fipi.ru/ege/dlya-predmetnyh-komissiy-subektov-rf/2022/nemeckiy_pch_mr_ege_2022.pdf
7. *Petrozavodskij annotirovannyj korpus tekstov PAKT*. Available at: https://pact.ai.petrsu.ru/app/

Статья поступила в редакцию 29.07.22

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-25-27

***Krasilnikova L.V.**, teacher, Financial University under the Government of the RF (Moscow, Russia), E-mail: LVKrasilnikova@fa.ru*

FORMS AND TOOLS OF COLLABORATIVE INTERACTION IN THE PROCESS OF DIGITALIZATION OF TEACHING FOREGN LANGUAGES IN A NON-LINGUISTIC HIGHER EDUCATION INSTITUTION. The article discusses a concept of collaborative forms and tools of interaction in the context of digitalization in higher education. This type of cooperation is actively used in modern society and is an integral part of the educational process at various levels, which helps to increase the involvement and intensification of the participants' activities. The article also discusses some practical examples of the forms usage in collaborative interaction employing digital services in teaching foreign languages in a non-linguistic university. These examples can be used as the templates for the interactive activity provided by the teaching staff. The range of possible problems arising in the process of applying digital forms of collaborative interaction into practice is determined and the possible solutions are proposed. Conflict zones are marked, the study and development of which can become an area of further research.

Key words: **collaboration, means of interaction, involvement, digital services, digitalization of education.**

***Л.В. Красильникова**, преп., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при правительстве РФ, г. Москва, E-mail: LVKrasilnikova@fa.ru*

ФОРМЫ И ИНСТРУМЕНТЫ КОЛЛАБОРАТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

В данной статье рассматривается понятие коллаборативных форм и инструментов взаимодействия в условиях цифровизации образования в высшей школе. Данный вид сотрудничества активно используется в современном обществе и является неотъемлемой частью коммуникативного процесса на разных уровнях, что способствует повышению вовлеченности, интенсификации деятельности участников и эффективности образовательного процесса. Также в статье рассматриваются некоторые практические примеры применения форм коллаборативного взаимодействия с использованием цифровых сервисов при обучении иностранному языку в неязыковом вузе. Определяется круг вероятных проблем, возникающих в процессе применения форм коллаборативного взаимодействия, рассматриваются возможные способы их разрешения. Определяются конфликтные зоны, изучение и разработка которых может стать областью дальнейшего исследования данной темы.

Ключевые слова: **коллаборация, формы взаимодействия, вовлеченность, цифровые сервисы, цифровизация образования.**

В современном мире цифровизация образовательного процесса закрепилась на всех уровнях обучения. Вызовы времени предъявляют высокие требования владения цифровыми компетенциями как к обучающимся, так и к профессорско-преподавательскому составу. Своевременность таких требований обусловлена общими тенденциями в изменении жизни общества, в частности, его всеобщей цифровизацией как в социальных, так и в профессиональных сферах деятельности.

Целью настоящего исследования является изучение форм коллаборативного цифрового взаимодействия при обучении иностранным языкам в неязыковом вузе. Для достижения данной цели следует решить задачи: 1) дать определение понятия коллаборации как формы цифрового взаимодействия; 2) классифицировать формы цифрового взаимодействия в образовательном процессе; 3) выявить проблемы, возникающие в ходе практического применения некоторых форм коллаборативного цифрового взаимодействия на примере использования общедоступных цифровых сервисов (Google, Telegram).

В последнее время многие отечественные и зарубежные исследователи (Иншаков О.В., Фадеева С.А., Олсон Г., Перри Дж., Томсон А., Грацци Э., Маранцана С., О'Дауд Р.) обращаются к проблемам коллаборативного взаимодействия в условиях цифровизации образовательного процесса. Научная новизна данного исследования состоит в попытке определения форм коллаборативного взаимодействия, влияющих на интенсификацию деятельности обучающихся на практических занятиях, повышающих уровень вовлеченности в процесс изучения иностранного языка и усиливающих эффективность образовательного процесса.

Теоретическая значимость данного исследования состоит в выявлении и классификации коллаборативных форм цифрового взаимодействия в образовательном процессе, определении возникающих при их использовании проблем, что может стать предметом дальнейших исследований и разработок.

Практическая значимость исследования заключается в возможности ознакомления, изучения и использования преподавателями-практиками представленных в статье форм и инструментов коллаборативного цифрового взаимодействия для реализации программ обучения иностранному языку в высшей школе.

Обратимся к определению понятия коллаборации. Термин *коллаборация* (от лат. *collaborare*, где *co-* вместе, *laborare* – работать) в словаре "Cambridge Dictionary" определяется как сотрудничество, в котором два или более человек работают совместно для создания или достижения одного и того же [1]. В современном мире коллаборация, или сотрудничество является одной из доминирующих форм взаимодействия, что обусловлено природой развития человеческого общества и необходимостью удовлетворения базовых потребностей личности, согласно теории самодетерминации Э.Л. Деси и Р.М. Райана [2]. Коллаборацию, по определению Е.В. Воеводиной, можно представить как форму поиска совмест-

ного смыслообразования и формирования локальной сферы интерсубъективности. Обязательными условиями выступают групповая рефлексия и герменевтика, когда каждый должен понимать, что происходит в совместной деятельности [3]. Примеры коллаборации можно наблюдать в политике, в промышленности, в медиасреде, при создании совместных продуктов и модных брендов, в научной среде. Сфера образования не стала исключением и является практической площадкой для активного применения и развития коллаборативных форм взаимодействия участников для решения различных задач и поиска ответов на вызовы, возникающие перед обществом в целом и высшей школой в частности. С.А. Фадеева выделяет особую «образовательную коллаборацию» как «тип профессиональной соорганизации, которая в заданных условиях способна продуцировать событийный характер деятельности» [4] и выделяется автором как основа для определения данного явления.

На основе анализа современной научной литературы и практического применения разных форм коллаборации среди двух и более участников процесса взаимодействия на практических занятиях по иностранному языку предлагается возможным дать следующую классификацию форм коллаборации:

По структуре взаимодействия:

– одноранговый тип (англ. *peer-to-peer* – одноранговый), где коммуникация идет по горизонтали в среде, группе или кластере одного уровня участников (например: сотрудник/сотрудник(и), студент/студент(ы));

– иерархичный тип, когда взаимодействие осуществляется по вертикали внутри организации между участниками коммуникации, находящимися на разных позиционных уровнях (руководитель/подчиненный(ые), преподаватель/студент(ы)).

По месту взаимодействия:

– очный тип, когда участники физически присутствуют в одном месте в момент коммуникации

– дистанционный тип взаимодействия (участники физически не присутствуют в одном месте в момент коммуникации, но способны взаимодействовать друг с другом с помощью цифровых устройств и коммуникационных сервисов);

– смешанный тип взаимодействия (при очном присутствии на занятии большинства обучающихся и дистанционном присутствии студентов-иностранцев в период мер ограничения международного передвижения).

По времени проведения практического занятия:

– в синхронном режиме, когда коллаборативное взаимодействие идет непосредственно во время проведения практических занятий;

– в асинхронном режиме, когда взаимодействие участников проходит до или после момента проведения практических занятий.

Как показывает практика, коллаборация в перечисленных выше формах возможна среди участников образовательного процесса в высшей школе (например, преподаватель /студент(ы); студент/студент(ы)) и некоторым образом может быть тождественна традиционным методологическим определениям форм практической работы на занятиях при обучении иностранному языку в неязыковом вузе (работа в парах, мини-группах, группах). Отличием современного коллаборативного сотрудничества от традиционных форм парной и коллективной работы можно считать многофункциональность и интенсификацию активности действий всех участников, обусловленную обязательным использованием цифровых инструментов взаимодействия, которые обеспечивают быстрый и удобный способ обмена информацией вне зависимости от места нахождения участников процесса коммуникации, следовательно, экономичнее и эффективнее приводят к заданной цели, к получению результата.

Рассмотрим практические примеры коллаборативного взаимодействия, применяемые на занятиях по иностранному (английскому) языку в неязыковом вузе. В ходе практических занятий по программе бакалавриата на факультете социальных наук и массовых коммуникаций Финансового университета при Правительстве РФ выяснилось, что все студенты (100% из числа опрошенных) осведомлены и предпочитают использовать в личных целях (95% из числа опрошенных) один из общедоступных мессенджеров отечественной разработки Telegram, который они используют посредствам личных электронных устройств (смартфоны, планшеты, ноутбуки). Было предложено использовать данный мессенджер как дополнительный цифровой инструмент, возможный к применению на практических занятиях по иностранному языку. Данный инструмент дает возможность обмена сообщениями, файлами различного формата, ссылками на ресурсы в сети Интернет как с одним из выбранных собеседников из списка контактов, так и внутри специально сформированной группы участников, на практике состоящей из студентов одной подгруппы по иностранному языку (по 8–15 человек, согласно нормам численности обучающихся по дисциплине «Иностранный язык» в вузе). Практическое применение указанного мессенджера проводилось экспериментально в выборочных группах 2 курса в течение одного семестра и использовалось для коллаборативного взаимодействия внутри группы и (по необходимости) для коммуникации с отдельными обучающимися. Предполагалось использование данного цифрового инструмента для решения следующих учебных и организационных практических задач в процессе обучения иностранному языку:

– представление и распространение преподавателем домашних заданий (непосредственно по ходу практического занятия или сразу после него, что не давало возможности студентам заявить о неосведомленности или об отсутствии таковых);

– обмен дополнительной информацией к занятиям (файлы различного формата, ссылки на открытые к доступу полезные сторонние ресурсы, такие как онлайн-энциклопедии, онлайн-словари, ресурсы геймификации учебного процесса и т. д.) между всеми участниками группы или выборочно;

– подготовка и выполнение определенных практических заданий с элементами коллаборации (ролевая игра, дискуссия, дебаты, обсуждение текста или мультимедийного материала);

– контроль микроумений, активизируемых на практическом занятии (в виде тестовых заданий, синхронного опроса, анкетирования);

– своевременный обмен информацией о текущих или запланированных событиях и мероприятиях в вузе (ссылки на онлайн-совещания, изменения в расписании и т. п.).

В процессе использования данного инструмента сотрудничества между преподавателем и студентами во время практических занятий в каждой группе отмечался рост вовлеченности большинства участников в процесс обучения. Это подтверждалось активной реакцией на сообщения в мессенджере, высокой посещаемостью практических занятий как в дистанционном формате, так и очно, в своевременном выполнении и представлении домашних заданий и как результат – в успешном прохождении промежуточных и текущих видов контроля. Дополнительным положительным фактором подобного взаимодействия являлась возможность частично сформировать индивидуальную траекторию обучения для каждого обучающегося. Например, индивидуально предлагать дополнительные задания на отработку проблемных навыков студентам, нуждающимся в повышении уровня владения иностранным языком; рекомендовать задания повышенной сложности более подготовленным студентам для стимулирования их интереса и вовлеченности в учебный процесс.

Были выявлены некоторые негативные факторы при использовании мессенджера Telegram как инструмента коллаборативного взаимодействия. У всех участников группы была возможность распространения «ненужного» контента (в виде «вирусных» картинок, видео, формата GIF, meme), что снижало интенсивность когнитивной деятельности участников образовательного процесса, отвлекало их от учебных задач, могло нарушать временные рамки, отведенные для выполнения практических заданий, и, вероятно, может рассматриваться, по мнению Перова В.Ю., как «признак когнитивного искажения при коммуникации» в учебной среде [5]. Но при этом такой незапланированный преподавателем сопутствующий контент может рассматриваться как инструмент развития эмоционального интеллекта личности и в этой связи определяться как положительный фактор, влияющий на создание условий для эффективного обучения и благоприятной, психологически комфортной среды на практических занятиях [6].

К неблагоприятным для преподавателя факторам коллаборативного взаимодействия при использовании данного инструмента можно отнести то, что роль педагога в данной форме взаимодействия замещается ролью цифрового ассистента, предоставляющего доступ к цифровым инструментам обучения [7] без учета временных границ нахождения в доступе к общению, что может привести к переходу от структурированной по вертикали формы коллаборации к одноранговой горизонтальной форме и тем самым нивелировать роль преподавателя и способствовать быстрому профессиональному выгоранию. Эта проблема может стать предметом дальнейшего исследования на будущих этапах разработки темы образовательного коллаборативного взаимодействия.

При анализе примера практического использования мессенджера Telegram наиболее эффективными в применении можно считать горизонтальную (студент/студент(ы)), вертикальную (преподаватель/студент(ы)), дистанционную, асинхронную формы коллаборативного взаимодействия, так как именно они наиболее активно использовались в период исследования.

В качестве ещё одного примера инструмента коллаборативного взаимодействия между участниками образовательного процесса рассмотрим использование бесплатного онлайн-офиса Документы Google (*англ.* Google Docs). Google Docs представляет собой мобильную веб-ориентированную программу, работающую в одноименном веб-браузере без установки на устройства пользователей. Данная программа позволяет создавать и редактировать документы, таблицы, презентации, сохранять их на специальном сервере Google (в облачном хранилище) и экспортировать данные в файлы. Доступ к данным пользователя защищается паролем, но может осуществляться при помощи любого электронного устройства, подключенного к сети Интернет. Это обеспечивает возможность применения данного инструмента в обучении иностранному языку, при использовании как установленных в аудитории компьютеров, так и личных устройств участников образовательного процесса при всех указанных выше формах коллаборативного взаимодействия.

На практических занятиях по иностранному языку в программе подготовки уровня бакалавриата данный цифровой инструмент использовался как рабочая платформа для коллаборативного взаимодействия между двумя и более участниками образовательного процесса. Документы, презентации или таблицы, как правило, создавались преподавателем и предлагались как дополнительный учебный ресурс в виде практических заданий, направленных на активизацию

определенных умений и навыков. При данной форме работы автор, создающий документ, должен давать доступ другим участникам коллаборации, назначая им разные роли, что определяет степень их активности при работе с документом. Доступные роли, установленные разработчиками программы:

– «Читатель» – возможен только просмотр/чтение документа;

– «Комментатор» – возможно оставлять комментарии и пометки в специальной зоне документа (на полях);

– «Редактор» – возможна редактура и форматирование документа.

При назначении роли «редактора» всем участникам, имеющим доступ к документу (по ссылке) предоставляется возможность совместной работы и синхронизации файлов. При этом внесенные в документ изменения от лица любого «Редактора» сохраняются автоматически и видны всем участникам, имеющим доступ к документу. Анализируя опыт практического применения данного инструмента коллаборации, можно утверждать, что повышается интенсивность вовлеченности каждого отдельно взятого участника, особенно при одновременной парной или групповой работе внутри общего документа в определенный преподавателем временной отрезок практического занятия. Можно считать, что подобная форма работы создает условия для объективной оценки работы и взаимоконтроля участников образовательного процесса (все видят работу каждого при синхронной и асинхронной форме взаимодействия). Следует отметить, что создаются условия для взаимопомощи в паре/группе, что благотворно влияет на эмоциональный микроклимат практического занятия и способствует возникновению положительной внешней и внутренней мотивации к изучению иностранного языка при подобной форме коллаборации.

Негативным фактором использования данного цифрового инструмента на текущий момент можно считать возможность умышленного повреждения предлагаемого к использованию материала (если участнику доступна роль «Редактора»), что, в свою очередь, может свидетельствовать о когнитивных искажениях при коммуникации в учебном процессе. Это, вероятно, должно стать предметом дальнейшего изучения исследователей.

Вторым негативным фактором использования данного инструмента коллаборации в настоящее время может стать вероятность технической блокировки доступа разработчиками данного программного обеспечения к создаваемым или уже созданным в Google Doc данным.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

– в образовательном процессе возможно применение одноранговой, иерархичной, очной, дистанционной, смешанной, синхронной либо асинхронной формы коллаборативного взаимодействия с применением цифровых инструментов коммуникации;

– практическое применение рассмотренных цифровых инструментов на материале мессенджера Telegram и веб-программы Google Doc повышает уровень вовлеченности участников и интенсифицирует учебный процесс, но обладает некоторым негативными факторами, влияющими на структуру и качество коллаборативного взаимодействия;

– проблемы, возникшие при практическом использовании указанных инструментов коллаборативного взаимодействия, актуальны, представляют интерес для изучения и могут служить предметом дальнейших исследований в этой области педагогических знаний.

Библиографический список

1. *Cambridge Dictionary*. Available at: https://dictionary.cambridge.org/ru/
2. Deci E.L., Ryan R.M. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*. 2000; Vol. 25: 54–67.
3. Воеводина Е.В. Стигматизация как барьер межкультурной коммуникации в сфере образования и способы ее преодоления. *Общество: социология, психология, педагогика.* 2021; № 9 (89): 37–40.
4. Фадеева С.А. Образовательная коллаборация как актуальная модель функционирования кафедры в контексте ДПО. *Нижегородское образование.* 2019; № 4: 49–54.
5. Перов В.Ю. Когнитивные искажения и этические проблемы современных медиакоммуникаций. *Медиалингвистика:* материалы VI Международной научной конференции. Санкт-Петербург: ООО «Медиапапир», 2022: 672–675.
6. Мельничук М.В. Эффективность обучения иностранному языку в вузе: компоненты эмоционального и интеллектуального. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2021; Т. 14, № 8: 2627–2632.
7. Пашков М.В., Пашкова В.М. Проблемы и риски цифровизации высшего образования. *Высшее образование в России*. 2022; Т. 31, № 3: 40–57.

References

1. *Cambridge Dictionary*. Available at: https://dictionary.cambridge.org/ru/
2. Deci E.L., Ryan R.M. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*. 2000; Vol. 25: 54-67.
3. Voevodina E.V. Stigmatizaciya kak bar'er mezhkul'turnoj kommunikacii v sfere obrazovaniya i sposoby ee preodoleniya. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika.* 2021; № 9 (89): 37-40.
4. Fadeeva S.A. Obrazovatel'naya kollaboraciya kak aktual'naya model' funkcionirovaniya kafedry v kontekste DPO. *Nizhegorodskoe obrazovanie.* 2019; № 4: 49-54.
5. Perov V.Yu. Kognitivnye iskazheniya i `eticheskie problemy sovremennyh mediakommunikacij. *Medialingvistika:* materialy VI Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Sankt-Peterburg: OOO "Mediapapir", 2022: 672-675.
6. Mel'nichuk M.V. `Effektivnost' obucheniya inostrannomu yazyku v vuze: komponenty `emocional'nogo i intellektual'nogo. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* 2021; T. 14, № 8: 2627-2632.
7. Pashkov M.V., Pashkova V.M. Problemy i riski cifrovizacii vysshego obrazovaniya. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2022; T. 31, № 3: 40-57.

Статья поступила в редакцию 19.08.22

УДК 378.5.8.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-27-30

Malchukova N.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Mathematics and Informatics, Northern Trans-Ural State Agricultural University (Tyumen, Russia), E-mail: Npescova06@yandex.ru*

Kulikova S.V., *senior teacher, Department of Mathematics and Informatics, Northern Trans-Ural State Agricultural University (Tyumen, Russia), E-mail: s.culickova2010@yandex.ru*

SPIRITUAL AND MORAL VALUES AS THE BASIS OF EDUCATION OF THE MODERN YOUNG GENERATION. The article discusses a problem of forming spiritual and moral values among representatives of modern youth studying at an agrarian university. The analysis of a sociological study on the attitude of young people to these values is carried out. The purpose of the study is to determine the level of importance of spiritual and moral values for students of agroengineering training. The difficult events of recent years – the COVID-19 pandemic, the forced distance learning format, the tension in the economy – negatively affect human and family relations. It is important to preserve and consolidate the spiritual and moral values and moral and ethical norms that are traditional for our country among young people. In the course of the study, it is found out what spiritual and moral values are important for future specialists with higher education. 132 students of the State Agrarian University of the Northern Trans-Urals, Tyumen (GAU of the Northern Trans-Urals) took part in the study in 2021. 73% of students consider themselves believers, while they treat people of another denomination well. The majority of respondents perceive work as a spiritual and moral value, but family remains a priority. 16% of students decided to continue family dynasties. Many could not determine their attitude to patriotism, as they have a vague idea about it. A problematic issue is the return of university graduates to rural areas, but every year, the percentage of those who want to work in rural areas is growing. Therefore, the educational environment of the university must necessarily include measures for the formation of spiritual and moral values in the youth environment.

Key words: **value, family, religious consciousness, work, research, youth environment.**

Н.Н. Мальчукова*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Государственный аграрный университет Северного Зауралья», г. Тюмень, E-mail: Npescova06@yandex.ru*

С.В. Куликова, *ст. преп., ФГБОУ ВО «Государственный аграрный университет Северного Зауралья», г. Тюмень, E-mail: s.culickova2010@yandex.ru*

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫЕ ЦЕННОСТИ КАК ОСНОВА ВОСПИТАНИЯ СОВРЕМЕННОГО МОЛОДОГО ПОКОЛЕНИЯ

В данной статье рассматривается проблема формирования духовно-нравственных ценностей у представителей современной молодежи, обучающейся в аграрном вузе. Проведен анализ социологического исследования на предмет отношения к этим ценностям молодежи. Цель исследования – определить уровень значимости духовно-нравственных ценностей для студентов агроинженерного направления подготовки. Непростые события последних лет – пандемия COVID-19, вынужденный дистанционный формат обучения, напряженность в экономике – негативно влияют на человеческие и семейные отношения. Важно сохранить и закрепить традиционные для нашей страны духовно-нравственные ценности и морально-этические нормы в молодежной среде. В ходе исследования выяснено, какое значение имеют для будущих специалистов с высшим образованием духовно-нравственные ценности. В исследовании приняло участие 132 студента ФГБОУ ВО «Государственного аграрного университета Северного Зауралья», г. Тюмень (ГАУ Северного Зауралья) в 2021 году. 73% студентов считают себя верующими, при этом хорошо относятся к людям другой конфессии. Труд, как духовно-нравственную ценность, воспринимает большинство респондентов, но в приоритете остается семья. Продолжить семейные династии решили 16% студентов. Многие не смогли определить свое отношение к патриотизму, так как имеют расплывчатое представление об этом. Проблемный вопрос – возвращение выпускников вуза в сельскую местность, но с каждым годом процент желающих работать на селе растет. Поэтому образовательная вузовская среда обязательно должна включать мероприятия по формированию духовно-нравственных ценностей в молодежной среде.

Ключевые слова: **ценность, семья, религиозное сознание, труд, исследование, молодежная среда.**

Важным признаком духовно-нравственного кризиса современного мира является повышение конфликтности на религиозной почве и рост националистических настроений среди молодежи, несущих урон национальной безопасности отдельных государств и миру в целом. Все большую актуальность приобретают проблемы духовно-нравственного воспитания будущего поколения, развитие у молодежи такого качества, как уважение к другим культурам и религиям, веротерпимость и формирование готовности к межнациональному сотрудничеству.

Одним из аспектов межнационального общения является овладение знаниями национального колорита разных народностей и религиозных традиций. Религия, мораль и право являются самыми важными регуляторами общественных отношений. Значение объединяющей роли религиозной культуры отражается на примере истории развития нашей страны – Российской Федерации. Владыка Ювеналий (1929–2013), возглавлявший Курско-Белгородскую епархию, так определил роль православной религии для России: «Православие – это великая русская культура, наука и литература, изография и музыка. Православие – это Ярослав Мудрый и Нестор-летописец, Кирик-Новгородец и Феофан Грек, Епифаний Славинецкий и М.В. Ломоносов, Вл. Соловьев и Павел Флоренский, Иван Ильин и Алексей Лосев. Православие – это неизвестный автор «Слова о полку Игореве» и Епифаний Премудрый, Андрей Рублев, Пушкин и Гоголь, Достоевский, Глинка и Мусоргский, Леонид Леонов и Георгий Свиридов» [1].

«Глобальной тенденцией, характерной для современного российского общества, является наличие двух противоположных тенденций: с одной стороны, – это распространение стандартов универсального образа жизни…; с другой, – стремление к национально-государственной суверенизации и этнокультурной идентичности» [2].

Христианская, мусульманская и другие религии сохраняют основополагающие принципы существования народов, которые исповедуют эти религии, давая им уверенность в будущем дне. Например, знаменитый советский композитор и пианист Г.В. Свиридов видел в христианской вере источник человеческого и художнического самообразования. В книге «Музыка как судьба» отметил: «Человек, с детства воспитанный на книгах Священного Писания, вживается в величие мира. Он знает, понимает, что в мире есть великое, торжественное и страшное, ибо страх перед Богом помогает человеку возвыситься. Человек, знающий, что Господь – истинный властелин Мира, Жизни и Смерти, с подозрением относится к самозваным посягателям на величие. Таким человеком не так легко управлять, он имеет в душе крепость веры» [3].

Духовно-нравственные проблемы и задачи рассматривали известные российские и советские педагоги, такие как В.П. Вахтеров, К.Д. Ушинский, В.А. Сластенин, Б.Т. Лихачев, К.Н. Вентцель, Н.И. Пирогов, А.В. Мудрик. Этой же проблемой занимались классики психологии: Л.С. Выготский, М.М. Рубинштейн, В.П. Зинченко, В.И. Слободчиков, П.П. Блонский, П.Ф. Каптерев и другие. Современная точка зрения многих исследователей состоит в том, что духовно-нравственные ценности человека необходимо формировать в детском возрасте, прежде всего, в семье, а также в школе и других учебных заведениях. «Современные дети ориентированы на свои желания больше, чем того хотелось бы. Более того, у подрастающего поколения еще 100 лет назад то, что было основанием для будущей жизни, сегодня воспринимается как качества желательные, но необязательные (послушание, почитание старших) или просто модное (здоровый образ жизни) или даже устаревшее и утратившее свою актуальность (целомудрие)» [4].

Определим понятия «ценность», «духовность» и «нравственность». «Ценность – это значимость, важность, полезность предмета или явления» [5]. Духовность основана на религиозном сознании и является ценностью для верующих людей. Духовность влияет на мировосприятие человека, отражается в его характере и укладе жизни. Нравственность – это светское понятие. По своей сути оно объединяет понятия «мораль» и «этика». Нравственность представляет собой те правила поведения и взаимоотношений, которые приняты в обществе и воспитываются в человеке с детства, это внешнее проявление положительных качеств человека и достойное отношение к окружающим людям и миру. Духовность и нравственность настолько связаны друг с другом, что зачастую эти понятия упоминаются вместе и чаще всего говорят о духовно-нравственных ценностях, воспитании, сознании и т. д.

К таким ценностям относится патриотизм. «Действенная гражданская позиция человека тесно связана с патриотизмом, который проявляется в любви к малой родине и чувстве гордости за ее прошлое и настоящее» [6]. Еще сто лет назад для граждан России самой большой трагедией в жизни было покинуть Родину. Оторванность от того места, где родился, разрыв связи с родными и близкими приносили людям глубокую душевную боль, которую ни что не могло заглушить. Зачастую человек терялся в новых условиях жизни. Особенно ярко это проявилось в первой массовой волне эмиграции из России, случившейся после революции 1917 года. Любовь к Родине и патриотизм, заложенные в российском народе, основаны на ментальном религиозном сознании, которое передается от поколения к поколению, и, на наш взгляд, на этом формируются истинные ценности, составляющие основу жизни народа.

Поэтому в последнее время в воспитательной работе как школы, так и вуза выделяется значение ценностей, которые формируют духовно-нравственное сознание молодого поколения. Федеральный закон «О свободе совести и религиозных объединениях Российской Федерации» особо выделяет уважительное отношение ко всем религиям Российской Федерации как неотъемлемой части исторического наследия народов России, при этом признавая особую роль православия в истории России, в становлении и развитии ее духовности и культуры [7]. «Своевременность анализа ценностей Православия, построение партнерских отношений между государственными структурами и религиозными организациями – это реальный путь для повышения эффективности воспитательной деятельности, формирования культуры веротерпимости, уважительного отношения к традициям и религиям разных народов» [8].

В «системе духовно-нравственного воспитания выделено два аспекта:

1) объективно-технологический, определяемый целостностью и единством целей, содержания, методов, средств и форм организации воспитания нравственных качеств, их жесткими структурными и содержательными связями, отражающими определенный порядок осуществления процесса нравственного воспитания, где определение последующих компонентов невозможно без осознания предшествующих;

2) субъективно-личностный, отражающий роль каждого из субъектов воспитания в организации и функционировании, характеризующий взаимосвязи и взаимозависимости, которые существуют между ними» [9].

«Все компоненты процесса духовно-нравственного воспитания упорядочены по отношению к целям, которые, будучи сложными интегративными психологическими образованиями, конкретизируются в содержании воспитания, выражающем его частные цели, представленные как совокупность более простых нравственных качеств и привычек, характеризующих нравственность личности на конкретном этапе возрастного развития» [10].

Каким должен быть современный молодой человек? Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования определяет так: «…высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укорененный в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации». «Основной задачей высшей школы, сформулированной в «Концепции модернизации российского образования на период до 2025 года», является подготовка не только высококвалифицированного, ответственного специалиста, способного выдержать конкуренцию на рынке труда, но и высоконравственной, духовно развитой личности, обладающей чувством ответственности за судьбу страны, ее социально-экономическое процветание» [11].

Молодому поколению сложно ориентироваться в современном мире и информационном пространстве, который предлагает молодежи разный набор ценностей – от глубоко религиозных до крайне радикальных и античеловеческих. Исследуя социальный профиль студентов, нельзя не обратить внимания на их жизненные ценности. Для современных молодых людей такие ценности, как здо-

ровье, друзья и образование, материальное богатство, имеют первостепенное значение [12]. Поэтому актуальность работы заключается в определении приоритетных для современной молодежи духовно-нравственных ценностей, чтобы правильно выстроить воспитательную деятельность в аграрном вузе.

Исследование проводилось на базе ФГБОУ ВО «Государственный аграрный университет Северного Зауралья», г. Тюмень (ГАУ Северного Зауралья) в 2021 году с обучающимися первых–вторых курсов очной формы обучения направления подготовки «Агроинженерия». В нем приняло участие 132 респондента. В качестве методов исследования были использованы следующие: анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования, анкетирование обучающихся; сравнительный и содержательный анализ результатов исследования; качественный и количественный анализ полученных данных.

Цель исследования – определить уровень значимости духовно-нравственных ценностей для представителей современной молодежи, обучающейся в ГАУ Северного Зауралья. Задачи: 1) провести анкетирование студентов, определив их отношение к духовно-нравственным и традиционным человеческим ценностям; 2) провести сравнительный анализ результатов анкетирования и определить количественные и качественные показатели исследования; 3) сделать выводы и дать рекомендации преподавателям по формированию воспитательного процесса в вузе. Научная новизна работы заключается в том, что акцент исследования делается на духовно-нравственных ценностях для молодежи аграрного вуза, а не просто жизненных ценностях, на которые ориентируется сельская молодежь, поскольку в современном мире остро стоит вопрос религиозного и нравственного сознания в обществе, и существует опасность уйти в радикальную форму такого сознания.

Практическая значимость рассматриваемого исследования заключается в том, что воспитательная и образовательная среда вуза обязательно должна включать формирование духовно-нравственной культуры на основе ценностей, таких как вера, труд, любовь к малой родине, семье и Отечеству, нравственно-этические нормы поведения. Без этого невозможен сознательный профессиональный выбор молодым человеком, особенно аграрной профессии. Только прочный духовно-нравственный фундамент поможет выпускникам аграрного университетов реализовать себя в выбранной сфере, не пожалеть о своем выборе, считать свою профессиональную деятельность служением Родине.

Национальный состав и вероисповедание студентов ГАУ Северного Зауралья определяется историческим проживанием на юге Тюменской области многих национальностей, в большей степени русских и татар, а также трансграничным расположением области с Республикой Казахстан. На сегодняшний день в университете обучаются представители разных национальностей: русские, татары, казахи, украинцы, белорусы, армяне, азербайджанцы, чеченцы, чуваши, представители северных народов и другие. Отметим, что примерно 60% обучающихся в университете составляют жители сельской местности и 40% – горожане.

ГАУ Северного Зауралья готовит специалистов для одной из стратегически важных отраслей экономики страны – аграрной, которая имеет свою специфику и отвечает за продовольственную безопасность страны. Поэтому к будущим аграриям предъявляются требования с морально-этической точки зрения, особенно к духовно-нравственной культуре личности молодых специалистов, которая формируется не только в семье, но и в образовательной среде. «В русле взаимосвязи обучения и воспитания происходит процесс образования, который позволяет сформировать из студента самодостаточную личность, способную к саморазвитию, учит действовать грамотно и уверенно в любой нестандартной ситуации, мобильно решать возникающие профессиональные задачи, быть ответственным за принятые решения» [13].

Поставим задачу: выяснить уровень сформированности духовно-нравственных ценностей у будущих агроинженеров. В рамках данного исследования акцентируем внимание на отношение обучающихся к религии, труду, малой родине, семье, Отечеству и своей будущей профессии. Для выяснения приоритетов было проведено анкетирование студентов.

Один из первых вопросов анкеты связан с понятием веры: «Считаете ли Вы себя верующим человеком, и если да, то к какой конфессии принадлежите?». Верующими себя считают 73% опрошенных, 7% – убежденные атеисты, остальные не определились, поскольку живут в смешанных семьях. Из верующих большую часть составляют православные (65%), остальные – мусульмане (35%). Представителей других конфессий нет. Результаты по вопросу веры отражают общероссийскую тенденцию. По опросам ВЦИОМ 80% россиян считают себя верующими, 68% относят себя к православной вере [14]. Близость результатов общероссийского социологического опроса и студентов университета очевидна.

В продолжение религиозной темы обучающиеся ответили на вопрос, касающийся веротерпимости: «Как Вы относитесь к людям другой конфессии?». Ответы получились односложными: «спокойно» или «хорошо» (91%) или «равнодушно» (9%). Результат позитивный и совпадает с результатами подобного исследования 2018 года, проведенного авторами в аграрном вузе. В 2018 г. выявлено, что отношение студентов к людям другой национальности или веры очень спокойное. Будущие агроинженеры не подвержены экстремизму и ксенофобии. Это соответствует атмосфере нашего университета. По крайней мере, за последние двадцать лет в вузе не разбиралось ни одного конфликта между студентами на религиозной почве. Полученные результаты коррелируются с результатами аналогичного опроса ВЦИОМ в марте 2020 г., когда большинство опрошенных (65%) были уверены, что конфликты внутри страны на религиозной или национальной почве не случатся или, скорее, не случатся. Только 11% считают этот факт случившимся или возможно случится [14]. В целом для большинства студентов университета и граждан нашей страны вопрос ксенофобии и экстремизма не беспокоит и незначим.

Следующий вопрос («Считаете ли Вы любовь к Отечеству и патриотизм актуальными ценностями в наше время?») оказался сложным. Весомая доля респондентов не смогла на него ответить (47%), потому что нет четкого понимания, что это такое. Результаты между положительными и отрицательными ответами распределились следующим образом: 34% и 19% соответственно. Факт настораживающий, потому что отвечали молодые люди, которым предстоит заниматься развитием нашей страны. От того, насколько они будут патриотично настроены, зависит будущее Отечества. Поэтому несколько успокоили результаты ответов на вопрос «Хотели бы Вы переехать в другую страну?». Только 3 человека (2%) дали утвердительный ответ, так как не видят для себя возможности самореализации в нашей стране; 9%, возможно, покинут Родину, если не смогут «найти себя» в дальнейшей жизни на Родине; 33% никогда об этом не задумывались; 5% не сделают этого из-за сложности изучения иностранного языка. Остальные (51%) ни при каких обстоятельствах не уедут из страны, причем эту категорию составляют обучающиеся, считающие себя верующими. Большой процент не желающих или не думающих уезжать из страны объясняется тем, что респонденты – в основном сельские жители, где очень сильны исторически семейные традиции и любовь к родной земле. Часть из опрошенных сельчан, не желающих уезжать, больше бы хотели переехать в город, чем покинуть страну. Любовь к Отечеству и патриотизм так же, как и труд, у респондентов 2014 г. не входили в список главных ценностей и по результатам опроса занимали последнее, восьмое место. Хотя большая часть студентов 2021 г. имеют аморфное представление о патриотизме или не понимают, что это такое, результаты последнего опроса показывают положительную тенденцию.

Далее было предложено односложно дать ответ на вопрос «Считается ли Вы труд ценностью современного общества?». Большинство респондентов (78%) ответили положительно, мотивируя тем, что «трудолюбивые люди ценятся в обществе», «все, что у нас есть – это результат труда», «без труда не вынешь и рыбки из пруда», «без него не существовало бы общества», «труд облагораживает человека», «на труде основаны наши сферы жизни», «через труд достигается прогресс», «с помощью труда люди получают деньги и становятся физически выносливыми». 7,5% студентов ответили «не знаю», остальные указали отрицательный ответ, аргументируя пояснениями «люди стали ленивыми» и «не всякий труд оплачивается». По ответам видно, что респонденты опирались на абстрактное понимание труда, как ценности, которая присутствует в жизни человека, но никто не высказал личностного отношения к труду. Те, кто не считает труд ценностью, воспринимают его в качестве необходимого инструмента для получения благ. Такой подход к оценке труда совпадает с результатами аналогичного опроса, проводимого в 2016–2018 годах. Единицы из анкетируемых (видимо, истинно верующих) считают труд необходимым для духовного роста, как основу самостоятельности и уверенности в будущем дне. При уточнении, какой труд – интеллектуальный или физический (крестьянский) – подразумевают респонденты, получены следующие результаты: 25% ответили «интеллектуальный» (в этот показатель вошли те, кто думает уехать за границу, атеисты, часть тех, кто не считает труд ценностью), 28% – физический, большинство (47%) – интеллектуальный и физический вместе. Показатель положительного отношения к труду у нынешних респондентов намного выше, чем по аналогичным опросам студентов университета в 2018 г. Нынешние респонденты высоко оценивают труд, считают его не только ценностью, но и необходимым условием для счастливой жизни.

Нас также интересовало отношение респондентов к семье и семейным традициям. «Традиционное отношение к семье всегда передавалось из поколения в поколение и до сих пор считается одной из главных ценностей нашего общества» [15]. На протяжении нескольких лет из предлагаемого списка ценностей студенты каждый раз на первое место ставили семью. Не является исключением и последнее исследование. Семья является приоритетом для 58% опрошенных. Добрые отношения в семье, любовь к родителям и сохранение семейных традиций для этой категории студентов являются приоритетом. «Среди особенностей воспитания в сельской местности студенты отмечают более тесные отношения между людьми, отсутствие процессов урбанизации на селе (по мнению студентов, это плюс для воспитания детей), строгое воспитание, уважение к старшим, приучение к труду» [16].

Особо хочется выделить семейные династии. Из опрошенных будущих агроинженеров решили продолжить семейную династию 16%. В аналогичном опросе 2017 г. такой показатель составлял 14%. Процент небольшой, но он говорит о сохраняющейся тенденции династий в аграрной сфере.

Последнее, о чем мы спросили, касалось будущей профессиональной деятельности: «Собираетесь ли Вы жить и работать в сельской местности после окончания вуза?». 17% ответили утвердительно на вопрос, 58% не поедут в село и 25% – скорее нет, чем да. Вопрос не праздный. Поскольку ГАУ Северного Зауралья готовит специалистов для аграрного сектора экономики, то важно, чтобы выпускники оставались работать в этой сфере и жить на селе. Это один из тех

вопросов, который мы периодически задаем нашим студентам. Количество положительных ответов отражает устойчивую тенденцию в исследовании данного вопроса на протяжении 11 лет: 2008 г. – 11%, 2010 г. – 15%, 2012 г. – 15%, 2014 г. – 14%, 2016 г. – 16%, 2018 г. – 15%, 2021 г. – 17%, хотя нельзя не заметить слабую динамику в сторону увеличения желающих работать в аграрной сфере. Готовы посвятить себя аграрной профессии те, кто учатся по целевому направлению или являются продолжателями династий, или не переносят городской суеты. Тенденцию сохранения аграрных династий необходимо поддерживать.

Что касается «сомневающихся», то из года в год эта категория увеличивается. Если в 2008 г. неопределенных ответов было 0% (чаще встречалось категорическое «нет»), то к 2021 г. этот показатель возрос до 25% – позитивный результат. С такой категорией студентов надо серьезно работать, чтобы к окончанию вуза они сделали выбор в пользу села. Такая работа начинается с профориентации. ГАУ Северного Зауралья совместно с Департаментом агропромышленного комплекса Тюменской области создали проект «Я выбираю АПК», целевая аудитория которого – сельские школьники, студенты колледжей и техникумов. Главная цель проекта – популяризация аграрных профессий и пропаганда сельского образа жизни. В вузе созданы профессиональные студенческие трудовые отряды, например, «Энергетик», «Агроинженер» и другие. Активно работают агроклассы при сельских и городских школах. В 2019 году подписано соглашение между ГАУ Северного Зауралья, Департаментом АПК и Департаментом образования и науки Тюменской области по созданию профориентационных мероприятий. Кроме того, методика обучения в аграрном вузе должна базироваться на принципах контекстного обучения.

По результатам исследования можно резюмировать, что цель работы достигнута и поставленные задачи решены. В заключение сделаем следующие выводы.

Большинство респондентов считают себя верующими, а, значит, воспринимают и признают духовные ценности. Поэтому неудивительно, что будущие агроинженеры не подвержены ксенофобии и экстремизму, как и большинство граждан нашей страны. При этом у молодого поколения нет четкого понимания, что такое патриотизм, но подсознательно, исходя из признания семейных ценностей, религиозного сознания и менталитета, у студентов аграрного вуза сформировано чувство патриотизма и любви к Родине. Это подтверждает тот факт, что подавляющее большинство респондентов не собираются покидать пределы нашей страны и переезжать жить в другие государства. Отношение к труду и семье остается традиционным, несмотря на проникающую в СМИ и Интернет пропаганду отрицания этих понятий. Для будущих аграриев труд и семья остаются приоритетными ценностями, без которых, как они считают, невозможна счастливая жизнь, а часть студентов собирается продолжить семейные династии. Настораживает один факт. Комфортные условия города смущают умы сельских жителей. Больше половины студентов не думают работать на селе, при этом четверть еще не определились, и только продолжатели аграрных династий и обучающиеся по целевому направлению вернутся работать на село. Для решения этой проблемы необходим комплексный подход. С одной стороны, усиление формирования духовно-нравственной культуры у будущих специалистов аграрной отрасли и укрепление традиционного крестьянского сознания у сельской молодежи; с другой стороны, внедрение новых технологий в сельскохозяйственное производство, создание привлекательных условий для проживания молодых семей на селе, увеличение заработной платы и развитие сельской инфраструктуры.

Только в соединении процессов обучения и воспитания, основанных на формировании духовно-нравственного сознания у молодежи, возможно получить вдумчивых, ответственных, патриотичных, самостоятельных специалистов-профессионалов, в которых особо нуждается аграрная отрасль.

Библиографический список

1. Ювеналий (Тарасов). Восстановление системы православного просвещения подрастающего поколения – важнейшая задача современного образования (Доклад на Международных Рождественских образовательных чтениях. Январь, 1999 год). *Проблемы современного православного* воспитания (доклады, выступления, размышления). Курск: Курский государственный университет, 2008: 62–71.
2. Якобюк Л.И. Роль культурной самоидентификации в формировании профессиональной компетентности будущих специалистов. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 5 (72): 319–321.
3. Свиридов Г.В. *Музыка как судьба*. Москва: Молодая гвардия, 2002.
4. Смуглеева В.А. Современные проблемы формирования духовных и нравственных ценностей у детей и молодежи. *Православие. Наука. Образование*. 2018; № 1 (5): 90–98.
5. Biryukova N.V., Zybina N.V. Analysis of value-semantic sphere of students in the context of studying mathematics. Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR). *Topical Problems of Philology and Didactics: Interdisciplinary Approach in Humanities and Social Sciences*: International Conference. 2018; Vol.312: 72–76.
6. Гончаренко О.Н. Уровень патриотизма студентов аграрного вуза. *Агропродовольственная политика России*. 2014; № 3 (27): 74–77.
7. Прокопенко А.В. Значение православных ценностей в современной системе воспитания. *Вестник Белгородского института развития образования*. 2018; № 2 (8): 123–127.
8. Прокопенко А.В. *Опыт взаимодействия гражданского общества и православной церкви в деле духовно-нравственного воспитания и просвещения молодежи в Центральном федеральном округе РФ (1991–2010 гг.)*. Автореферат диссертации … кандидата исторических наук. Белгород, 2010.
9. Мальчукова Н.Н., Куликова С.В. Влияние духовно-нравственного воспитания на формирование общекультурных компетенций выпускников вуза. *АПК: инновационные технологии*. 2018; № 2 (41): 106–111.
10. Чекина Е.В. *Теория нравственного воспитания: история развития и современное состояние*: монография. Гродно: ГрГУ, 2008: 14–15.
11. Kulikova S.V., Malchukova N.N., Konova T.A. Labor as One of the Core Values of a Competitive Expert in Agricultural and Engineering Industry AER-Advances in Engineering Research. *International Conference on Smart Solutions for Agriculture (Agro-SMART 2018)*. 2018; Vol. 151: 411–416.
12. Iakobiuk L.I., Vinogradova M.V., Malchukova N.N., Kryucheva Y.V. Students of agrarian university: social profile in mirror of deviations. ESPACIOS. 2017; Vol. 38, № 40: 17.
13. Куликова С.В., Мальчукова Н.Н., Шемякина И.Е. Воспитательная работа вуза в современной образовательной системе. *Мир науки*. Интернет-журнал. 2018; № 5. Available at: https://mir-nauki.com/PDF/66PDMN518.pdf DOI: 10.15862/66PDMN518
14. *ВЦИОМ*. Available at: https://www.mk.ru/social/2022/03/10/vciom-80-rossiyan-schitayut-sebya-veruyushhimi.htm
15. Виноградова М.В. Ценностные ориентации будущего агрария в профессиональной деятельности (на примере ФГБОУ ВО ГАУ Северного Зауралья). *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 4 (71): 147–149.
16. Семенкова С.Н. Влияние морально-нравственных качеств на профессиональное становление человека. *Агропродовольственная политика России*. 2015; № 3 (39): 73–75.

References

1. Yuvenalij (Tarasov). Vosstanovlenie sistemy pravoslavnogo prosvescheniya podrastayuschego pokoleniya – vazhnejshaya zadacha sovremennogo obrazovaniya (Doklad na Mezhdunarodnyh Rozhdestvenskih obrazovatel'nyh chteniyah. Yanvar', 1999 god). *Problemy sovremennogo pravoslavnogo* vospitaniya (doklady, vystupleniya, razmyshleniya). Kursk: Kurskij gosudarstvennyj universitet, 2008: 62-71.
2. Yakobyuk L.I. Rol' kul'turnoj samoidentifikacii v formirovanii professional'noj kompetentnosti buduschih specialistov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 5 (72): 319-321.
3. Sviridov G.V. *Muzyka kak sud'ba*. Moskva: Molodaya gvardiya, 2002.
4. Smugleeva V.A. Sovremennye problemy formirovaniya duhovnyh i nravstvennyh cennostej u detej i molodezhi. *Pravoslavie. Nauka. Obrazovanie*. 2018; № 1 (5): 90-98.
5. Biryukova N.V., Zybina N.V. Analysis of value-semantic sphere of students in the context of studying mathematics. Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR). *Topical Problems of Philology and Didactics: Interdisciplinary Approach in Humanities and Social Sciences*: International Conference. 2018; Vol.312: 72-76.
6. Goncharenko O.N. Uroven' patriotizma studentov agrarnogo vuza. *Agroprodovol'stvennaya politika Rossii*. 2014; № 3 (27): 74-77.
7. Prokopenko A.V. Znachenie pravoslavnyh cennostej v sovremennoj sisteme vospitaniya. *Vestnik Belgorodskogo instituta razvitiya obrazovaniya*. 2018; № 2 (8): 123-127.
8. Prokopenko A.V. *Opyt vzaimodejstviya grazhdanskogo obschestva i pravoslavnoj cerkvi v dele duhovno-nravstvennogo vospitaniya i prosvescheniya molodezhi v Central'nom federal'nom okruge RF (1991-2010 gg.)*. Avtoreferat dissertacii … kandidata istoricheskih nauk. Belgorod, 2010.
9. Mal'chukova N.N., Kulikova S.V. Vliyanie duhovno-nravstvennogo vospitaniya na formirovanie obschekul'turnyh kompetencij vypusknikov vuza. *APK: innovacionnye tehnologii*. 2018; № 2 (41): 106-111.
10. Chekina E.V. *Teoriya nravstvennogo vospitaniya: istoriya razvitiya i sovremennoe sostoyanie*: monografiya. Grodno: GrGU, 2008: 14-15.
11. Kulikova S.V., Malchukova N.N., Konova T.A. Labor as One of the Core Values of a Competitive Expert in Agricultural and Engineering Industry AER-Advances in Engineering Research. *International Conference on Smart Solutions for Agriculture (Agro-SMART 2018)*. 2018; Vol. 151: 411-416.
12. Iakobiuk L.I., Vinogradova M.V., Malchukova N.N., Kryucheva Y.V. Students of agrarian university: social profile in mirror of deviations. ESPACIOS. 2017; Vol. 38, № 40: 17.
13. Kulikova S.V., Mal'chukova N.N., Shemyakina I.E. Vospitatel'naya rabota vuza v sovremennoj obrazovatel'noj sisteme. *Mir nauki*. Internet-zhurnal. 2018; № 5. Available at: https://mir-nauki.com/PDF/66PDMN518.pdf DOI: 10.15862/66PDMN518
14. *VCIOM*. Available at: https://www.mk.ru/social/2022/03/10/vciom-80-rossiyan-schitayut-sebya-veruyushhimi.htm
15. Vinogradova M.V. Cennostnye orientacii buduschego agrariya v professional'noj deyatel'nosti (na primere FGBOU VO GAU Cevernogo Zaural'ya). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 4 (71): 147-149.
16. Semenkova S.N. Vliyanie moral'no-nravstvennyh kachestv na professional'noe stanovlenie cheloveka. *Agroprodovol'stvennaya politika Rossii*. 2015; № 3 (39): 73-75.

Статья поступила в редакцию 03.08.22

УДК 378.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-31-35

***Malkov A.A.**, teacher, Department of General and Social Pedagogy Kuban State University (Krasnodar, Russia), E-mail: goal444@malkov-aleksandr.ru*
***Us O.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of General and Social Pedagogy, Kuban State University (Krasnodar, Russia), E-mail: oxi79@yandex.ru*

ON THE ISSUE OF POLITICAL COMPETENCE OF STUDENTS AND THE PROSPECTS OF ITS FORMATION IN AN INTEGRATED EDUCATIONAL ENVIRONMENT. The acute issues of higher school pedagogy include problems of forming political competence in students. The development of new technologies and the digitalization of political relations take this problem to a new level. The degree of continuity and interest of Russian youth in political processes is decreasing, thereby creating political risks and threats to the security of the country. A possible option for the formation of political competence is to work with young people on the basis of higher education organizations. Purposeful work within the educational environment of the university, integrated with the educational environment of the school, creates favorable prerequisites for the formation of political competence of the younger generation. The purpose of the article is to identify current trends and prospects in the field of formation of political competence of students. The theoretical analysis of the scientific literature allows us to state a significant interest in the problem under study on the part of representatives of various sciences. Political scientists have been particularly successful in this issue. Their conclusions enrich the theoretical positions of philosophy, psychology and pedagogy, as well as the views of specialists obtained on the basis of the analysis of practical experience in the formation of political competence of different categories of citizens. This issue is being studied more actively in foreign countries, whose experience should warn against repeated mistakes in the interaction of political institutions and civil society structures. An analysis of the documents of a number of European states shows the component composition of competencies that politically active citizens should be able to implement. The main result of the article is the development of a theoretical understanding of the essence and structure of a person's political competence. In this direction, domestic researchers have significantly succeeded, in whose works similar ideas on this issue have been noted and the component composition of political competence has been highlighted. The obtained conclusions allow to expand the basic ideas about the essence of political competence, the main ways and methods of its formation. At the same time, it is emphasized that for each agent of political socialization, these methods differ due to the tasks they perform.

Key words: **competence, competence, political competence, personality, personality structure, omnicompetence, political literacy.**

***А.А. Малько**в, преп., ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, E-mail: goal444@malkov-aleksandr.ru*
***О.А. Ус,** канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, E-mail: oxi79@yandex.ru*

К ВОПРОСУ О ПОЛИТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ И ПЕРСПЕКТИВАХ ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ В ИНТЕГРИРОВАННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

К числу острых вопросов педагогики высшей школы можно отнести проблематику формирования политической компетентности учащейся молодежи. Развитие новых технологий и цифровизация политических отношений выводят обозначенную проблему на новый уровень. Степень преемственности и интереса российской молодежи в отношении политических процессов снижается, тем самым формируя политические риски и угрозы для безопасности страны. Возможным вариантом формирования политической компетентности видится работа с молодежью на базе организаций высшего образования. Целенаправленная деятельность в рамках образовательной среды вуза, интегрированной с учебно-воспитательной средой школы, создает благоприятные предпосылки для формирования политической компетентности подрастающего поколения. Целью статьи является определение современных тенденций и перспектив в области формирования политической компетентности учащейся молодежи. Теоретический анализ научной литературы позволяет констатировать значительный интерес к исследуемой проблеме со стороны представителей различных наук. Особенно преуспели в данном вопросе политологи. Их выводы обогащают теоретические положения философии, психологии и педагогики, а также представления специалистов, полученные на основе анализа практического опыта формирования политической компетентности разных категорий граждан. Более активно данная проблематика исследуется в зарубежных странах, чей опыт должен предостерегать от повторных ошибок взаимодействия политических институтов и структур гражданского общества. Анализ документов ряда европейских государств показывает компонентный состав компетенций, которые должны быть способны реализовать политически активные граждане. В качестве основного результата статьи рассматривается выработка теоретического понимания сущности и структуры политической компетентности личности. В данном направлении значительно преуспели отечественные исследователи, в работах которых отмечены близкие представления по данной проблематике и выделен компонентный состав политической компетентности. Полученные выводы позволяют расширить основные представления о сущности политической компетентности, основных путях и способах ее формирования. При этом подчеркивается, что для каждого агента политической социализации эти методы отличаются в силу выполняемых им задач.

Ключевые слова: **компетентность, компетенция, политическая компетентность, личность, структура личности, омникомпетентность, политическая грамотность.**

Статья подготовлена в рамках реализации научного проекта междисциплинарных фундаментальных исследований УНО «Кубанский научный фонд» № МФИ-20.1/80 «Подготовка педагогов к развитию метакогнитивных компетенций у обучающихся на основе интегративного подхода»

В настоящее время актуализирована потребность общества в гармоничном взаимодействии граждан с политическими институтами страны, достижение которого требует формирования политической компетентности молодежи. Значимость формирования политической компетентности молодежи, а также специфичность данного процесса для современного этапа развития цивилизации обусловлены напряженной политической обстановкой на фоне не до конца преодоленной духовно-идеологической неопределенности российского общества, с одной стороны, и бурным развитием, повсеместным использованием манипулятивных социальных технологий, тотальной информатизацией и цифровизацией социально-экономических отношений, с другой.

Взаимодействие политических институтов с российскими гражданами сегодня характеризуется как переходное. Это вызвано, в том числе, нерешённостью некоторых вопросов социальной политики. Сотрудничество гражданского общества и политических структур развивается, но для успешной реализации намеченных целей государства необходимо более тесное взаимодействие. Однако на практике данная коммуникация носит рамочный, ограничивающий характер: должное определено в социальной сфере, но процесс не идет; стороны, участвующие в нем, не выполняют или не имеют возможности выполнять свои функции в полной мере в силу объективных причин. Одной из причин данной дисфункциональности является политическая неграмотность, незаинтересованность, пассивность, то есть некомпетентность граждан.

Целью статьи является определение современных тенденций и перспектив в области формирования политической компетентности учащейся молодежи.

Задачи исследования:

– уточнить сущность политической компетентности личности и требования к ее содержанию;

– определить основные факторы формирования политической компетентности личности и их современное состояние в России;

– рассмотреть возможности формирования политической компетентности молодежи в интегрированной образовательной среде.

По многим причинам интерес к политике у общества значительно снижается. Например, деформация сведений о происходящих событиях в мире и стране западными СМИ стирает границы между реальными новостями и пропагандой. Искажения политического пространства не дают возможности российским гражданам совершенствовать собственные представления о проводимой государством политике, подобные тем, которыми располагают ведущие политические эксперты страны. В подобных условиях правомерно говорить о манипуляции общественным сознанием населения и угрозе российской демократии. Это означает, что организация сообществ (структур гражданского общества) и поддержание горизонтальных связей между ними (политические кросс-коммуникации) для конструктивного политического взаимодействия проблематичны в силу растущей

политической некомпетентности общества и, как следствие, кризиса политического участия.

Теоретическая значимость заключается в обобщении теоретических аспектов рассматриваемой проблемы и определении дальнейшего вектора исследований процесса формирования политической компетентности личности в интегрированной образовательной среде.

Научная новизна заключается в обосновании необходимости целенаправленного формирования политической компетентности молодёжи в интегрированной образовательной среде как основы успешного социально-экономического развития государства; в конкретизации современных социокультурных факторов, актуализирующих необходимость формирования политической компетентности молодежи.

Анализ исследований российских [1–7] и зарубежных исследований [8–13] показывает, что материально преуспевающие российские граждане связывают свой успех с высоким уровнем политических свобод и демократии, интерпретируя собственную свободу как неучастие в политической жизни. То есть коллективная свобода, свобода публичной сферы российскими гражданами не востребованы и не воспринимаются как ценность ввиду отсутствия практической пользы от их реализации [6; 14]. Граждане в собственной стране не связывают политические свободы с возможностями для их формирования. Дисфункция политических институтов демократии заставляет граждан ставить под сомнение необходимость в политических свободах, саму возможность их формирования. Это детерминирует негативный прагматизм, преодоление которого будет определяться развитием и организацией коллективных публичных практик, а не запретом на них.

Вместе с тем анализ муниципальных публичных практик показывает, что формирование политической компетентности у граждан, вовлечение местного населения в вопросы муниципальной политики позволяет решать широкий круг проблем, связанных с повышением качества жизни. Именно благодаря политической компетентности есть реальный легитимный шанс воздействовать на муниципальные политические процессы и продуктивно влиять на реализацию стратегий комплексного развития территорий муниципальных образований.

Если не формировать у граждан правильные представления о политике, не развивать конструктивные интересы к политической активности, установки на участие в политической жизни страны, не заниматься публичными коллективными практиками, то в социуме будет складываться негативный общественно-публичный и общественно-частный фон. Это приведет к расширению конъюнктуры для политических монополистов и усилению оппортунизма в политических институтах. Тем самым преемственность и интерес российского общества в отношении политических институтов будет снижаться.

Таким образом, существует опасность возникновения и расширения скрытого политического противостояния, которое вызовет появление рисков и угроз для безопасности страны как следствия проблем политической социализации:

– во-первых, разрушение политического и духовного единства между национальностями и конфессиями посредством распространения идей национализма;

– во-вторых, активизация деятельности радикальных политических течений, финансируемых из других государств;

– в-третьих, низкий уровень политической и правовой культуры, отсутствие социального опыта, политической грамотности и компетентности, позволяющее навязывать опасные представления и ценности в сознании граждан;

– в-четвертых, развертывание и распространение идей ксенофобии, религиозного невежества как попытки переложить вину за неудачи во внутренней политике на приезжих;

– в-пятых, в мировом политическом пространстве в целом ряде государств проходят «цветные революции», «майданы», «революции достоинства» и «арабская весна», сценарии которых идентичны и представляют угрозу для разрушения государственности;

– в-шестых, катализатором неуправляемых политических трансформаций выступают масс-медиа (социальные сети, Интернет, телевидение) [15].

Указанные риски и угрозы повышают требования к традиционным социальным институтам. Одним из них, сохраняющим высокую значимость для задач политической коммуникации, является институт высшего образования. Именно образовательно-воспитательная деятельность с поступившими в вузы молодыми людьми позволяет раскрыть их потенциал. Образовательная среда современных образовательных организаций высшего образования обладает достаточным ресурсом для успешной политической социализации молодежи, который при благоприятных условиях будет востребован как государством и бизнесом, так и обществом. Результатом политической социализации студенческой молодежи является сформированная политическая компетентность как новое качество личности, за формирование которой ответственными являются, в том числе, Министерство науки и высшего образования РФ и Министерство просвещения РФ и подведомственные им организации разных уровней образования. В их компетенции находятся вопросы организации политических, гражданских и патриотических мероприятий. Соответственно, можно говорить о ключевой роли университетов как агентов политической социализации, образовательно-воспитательная деятельность которых обеспечивает национальную безопасность страны.

В образовательной среде вузов особую роль могут выполнять агенты политической социализации, как приглашенные извне, так и работающие научно-педагогические кадры. Необходимым условием для этого является концептуальное обоснование деятельности в сфере политической социализации молодежи и управление данной деятельностью.

Особое внимание следует сосредоточить на лицах из числа молодежи, поступающих и обучающихся в университетах после школы, как носителях политического сознания. В разрезе уровня сформированности политической компетентности данная демографическая группа не однородна. Политическая компетентность определяется в большей степени качеством когнитивных ресурсов молодежи. Обычно молодые люди приходят после окончания школы либо средних профессиональных образовательных организаций, где изучаются такие дисциплины, как обществознание, история и право [15]. Предполагается, что начальные представления о политической грамотности уже сформированы, а на базе университета этот потенциал можно и необходимо развивать.

Основу проводимого исследования составили работы зарубежных и российских исследователей. Указанная в статье проблематика формирования политической компетентности привлекает внимание специалистов и ученых в области социологии, политологии, философии, культурологии, психологии, юриспруденции, педагогики и других междисциплинарных областей знаний. Анализ каждого из научных направлений дает возможность систематизировать разрозненный объем сведений по отдельным областям знания, понять пути и способы решения обозначенной проблемы.

Результаты исследований показывают, что политическая компетентность изучается в следующих аспектах: историческом, когнитивном, нормативном, поведенческом, политическом.

Термин «политическая компетентность» прошел определенную эволюцию, что подтверждается его богатым семантическим полем, представленным такими понятиями, как «готовность», «способность», «политическая культура», «социальная компетентность», «гражданская компетентность», «омникомпетентность», «социальное знание», «демократическая компетентность», «компетентное участие», «социально-политическая компетентность», «компетентность гражданского общества», «политическая культура», «гражданское действие», «политическая грамотность», «внеинституциональный ресурс», «цивилизационная компетентность» и др. Примечательно, что появление каждого из перечисленных синонимов понятия «политическая компетентность» детерминировано изменениями в формах, методах и технологиях, внедряемых в политику, науку и образование, юридическую и социологическую практику в России и зарубежных странах.

Разница в подходах к определению неизбежно сказалась на определении элементов политической компетентности, требованиях к носителям политической компетентности (граждане, гражданское общество, политики, политические институты, политические эксперты и др.), их характеристиках. Установлено, что главным критерием политической компетентности по-прежнему остается политическое участие.

Термин «политическая компетентность» чаще всего понимается как феномен, описываемый через знания, умения, навыки и ценности, качества личности и опыт человека [1]. Следует признать, что такое понимание не в полной мере раскрывает особенности политической компетентности. Компетентность характеризует эффективность деятельности, на основе которой проектируются критерии отбора кадров на конкретные должности.

Развитие представлений о политической компетентности, а также о содержании ее компонентного состава требует обращения к зарубежной и отечественной научной литературе. Отдельные представления изложены в зарубежных нормативно-правовых актах. Посредством контент-анализа и сравнительного анализа положений документов можно выделить долю специфического в зарубежном опыте. Правильное и объективное понимание сущности политической компетентности, которое развивалось в представлениях ученых и практиков, позволяет проектировать и развивать собственные оригинальные модели, внедрять их в жизнь.

Переход систем образования большинства стран на компетентностный подход способствовал тому, что образование стало пониматься как личностно ориентированная, социально-культурная деятельность, характеризующая самостоятельную и творческую направленность личности на учебную деятельность [2]. Однако важно подчеркнуть, что такой подход не раскрывает в полной мере сущности и содержания образовательно-воспитательной деятельности университетов по формированию политической компетентности у студентов. Не в полной мере учитываются педагогический и психологический аспекты данного феномена: структура личности настолько сложна, что динамика протекания внутренних психических когнитивных процессов обеспечивает быструю смену состояний личности (от апатии до вовлеченности, от безволия до приверженности к политическим процессам в обществе).

Теоретический анализ литературы и анализ документов Министерства науки и высшего образования Российской Федерации, ФГОСов высшего образования позволяет отметить, что ключевое значение имеет понимание отличий между терминами «компетенция» и «компетентность».

Интерпретацию термина «компетенция» можно встретить в работах А.В. Хуторского. Исследователь рассматривает компетенцию как предписанное социальное нормативное требование к профессиональной подготовке студентов [3; 4]. Данное понятие выступает результатом образования, интегрирующим когнитивные, аффективные и волевые элементы.

Наиболее полно психологическую природу компетенций описывает Э.Ф. Зеер, по мнению которого компетенцию следует рассматривать как способность к мобилизации и преобразованию имеющихся знаний, умений, навыков, опыта в конкретный результат деятельности [16]. То есть компетенция определяет наличие особых качеств у ее носителя. Именно компетенцию следует рассматривать в качестве предпосылки для нормальной жизнедеятельности человека.

Определяет разницу между терминами «компетенция» и «компетентность» А.А. Вербицкий [5], учитывая, что образовательные стандарты и образовательные программы оперируют термином «формируемые компетенции». При этом исследователь обращает внимание на то, что в ходе установления разницы между понятиями важно осознавать, что один из них отражает субъективность, а другой – объективность условий, влияющих на качество профессиональной деятельности. Объективизм таких условий характерен для компетенций (образовательные программы, стандарты); субъективизм условий – для компетентности (сложившаяся система отношений, установок к окружающим, к себе; личностные характеристики профессионала). Соглашаясь с данной точкой зрения, необходимо признать, что данное утверждение выступает ценным научным и научно-методологическим ориентиром для будущих исследований в области психологии и педагогики. Идеи исследователя наводят на мысль о том, что в процессе формирования компетентности важно объединять условия данных групп в одно целое.

Степень эффективности деятельности по достижению поставленных целей будет определяться компетентностью. Обычно любая деятельность человека получает оценку в обществе. Завершение процесса получения определенного уровня образования традиционно фиксируется посредством присвоения обучающемуся квалификации или звания. Факт признания освоения определенного уровня компетенций дает право наделения личности соответствующими полномочиями. Указывая на это, З.М. Большакова и Н.Н. Тулькибаева выделяют интересную особенность компетенций: помимо определения круга формальных полномочий, они позволяют оценить морально-ценностное отношение к полученному образованию [17]. Несоответствие качеств личности и полномочий является распространенным явлением. Именно категория «качество личности» позволяет разграничивать термины «компетентность» и «компетенция». В контексте данного термина «компетентность» следует рассматривать как качество личности, а компетенцию – ее полномочия. Соответственно компетентность интегрирует в себе полученные образовательные результаты и качества личности, проявляющиеся в отношении к этим результатам. Признание результатов образования как значимых за пределами системы образования определяет сущность компетентностного подхода. В связке терминов «компетенция – компетентность» первый термин выступает производным от второго.

Следует признать, что указанные положения также характерны и для политической компетентности и компетенций. Необходимость их формирования объясняется главным образом взаимозависимостью политических институтов и граждан. Отказ от взаимодействия неизбежно формирует отчуждение и риски для безопасности государства. Поэтому в формировании политической компетентности должны быть задействованы все социальные институты (семья, детский сад, школа, техникум, университет, армия, регион, муниципальное образование, работа, средства массовой информации, интернет, референтные группы сверстников и др.). Данный процесс должен нести непрерывный характер. Наработанный в ходе подобной непрерывной социализации жизненной опыт составит основу для формирования у индивидов внеинституциональных ресурсов, определяющих способность к избеганию нежелательных действий, к активному вмешательству в события и целесообразному воздержанию от вмешательства [18]. Поэтому большое значение будет иметь контролируемая, управляемая политическая социализация. Для этих целей, помимо прочего, значительным ресурсом располагает образовательная среда образовательных организаций высшего образования, в пределах которой и будет происходить политическая социализация студенческой молодежи, в процессе которой осуществится формирование у них политической компетентности [8; 9].

Обычно при любом университете функционируют специальные структурные подразделения, занимающиеся именно воспитательной работой – воспитательные отделы. Анализ положений о воспитательном отделе вуза показывает, что данные подструктуры обязаны в числе прочих функций заниматься и вопросами политического воспитания студенческой молодежи. Изучение практики работы воспитательных отделов показывает, что данная деятельность входит в компетенцию кураторов, которые также действуют, руководствуясь положениями об их обязанностях. Чтобы работа была эффективной, важно понимать сущность и содержание политической компетентности личности, знать выработанные в науке пути и способы ее формирования.

При этом, на наш взгляд, следует учитывать тот, факт, что пандемия коронавируса и связанная с ней самоизоляция, переход на дистанционное обучение поменяли образ жизни, характер учебной деятельности, всю систему отношений студентов. Пусть это не носило хронического характера, но считаться с такой формой взаимодействия необходимо. К тому же высокая социальная мобильность студентов обеспечивается такими средствами коммуникации, как молодежные социальные сети, нередко интегрирующие в себе учебную деятельность и подготовку к ней, общение со сверстниками, преподавателями, кураторами, внутриколлективные взаимоотношения и обсуждение острых вопросов, досуг. Данные средства коммуникации необходимо признать, также их можно использовать для задач формирования политической компетентности, так как возможности социальных сетей очень значительны.

Большое значение для понимания сущности политической компетентности имеют работы американских исследователей в области политологии, социологии, философии. Важно подчеркнуть, что почти за 240 лет своей истории в США мало что изменилось во внутриполитическом контексте: разнородный и гетерогенный, в том числе по расовому признаку, состав американцев обусловил становление социума с высоким уровнем конфликтности. Мультикультурное общество США пережило гражданскую войну. Страна успела столкнуться во внутренней политике с кризисом политического участия и политического отчуждения граждан в 50-е гг. XX века [19]. Р. Патнем отмечал серьезные проблемы в социальном взаимодействии общества и политических сил [10].

Значительный вклад в развитие представлений о политической компетентности внес американский политолог и социолог У. Липман (Walter Lippmann). В своей монографии «Public opinion» («Общественное мнение») [11] и позднее в «Phantom public» («Призрачная публика») [20] автор много внимания уделял вопросам политической и гражданской компетентности. В частности, разочарованный в идеях демократической политики он не ассоциировал граждан с силой, способной влиять на общественные и государственные процессы. То есть в отношении гражданской компетентности он испытывал определённый пессимизм. По мнению У. Липмана, представления граждан о политике ограничиваются индивидуальными талантами и мотивацией; в процессе достижения омникомпетентности (множественной компетентности) они исчерпывают себя. По убеждению автора, деформация репрезентации о мире, транслируемая средствами массовой информации, стирает различия между пропагандой и новостями и, соответственно, не лучшим образом сказывается на политической компетентности граждан [20, с. 35–46]. Тем самым У. Липман признавал ограниченную роль общества в политических процессах.

Рассуждения У. Липмана о политической и гражданской компетентности граждан США вызвали критическую оценку американского философа Дж. Дьюи (John Dewey) [21]. Автор теории прагматизма утверждал, что в стране демократические начала сильны, а общественность находится не в фантомном состоянии, а в «затмении» [22]. Вполне очевидно, что Дж. Дьюи последнее интерпретировал как недостаточную политическую и гражданскую компетентность общества. Интересно, что философ особое место для политической социализации детей отводил школе [22]. По его мнению, учебно-воспитательная среда школы должна гибко реагировать на изменения в обществе и вырабатывать у детей такие политические компетенции, как социальное чувство сотрудничества и навыки взаимопомощи, а также содействие выравниванию социальных отличий, создание единства мыслей и согласованности действий. Таким образом, можно признать, что философ Дж. Дьюи считал младший школьный возраст сенситивным для формирования указанных базовых политических компетенций. Признание противоречивости данного процесса и ее преодоление, по мнению автора концепции прагматизма, требует от воспитателя знаний по возрастной психологии детей. Главным образом противоречие проявляется между усилием и интересом. Дж. Дьюи пришел к выводу о том, что именно с 8–11 лет, можно расширять сферы деятельности ребенка и формировать интерес к ее итогам.

Политическая компетентность сама по себе не имеет большой важности, если нет точки приложения индивидуальных способностей граждан. Указывая на это, Дж. Дьюи противопоставлял термину «общество» понятие «сообщество», то есть статистическое единство одинаково рассуждающих людей противопоставлялось разному, множественному и независимому опыту граждан, имеющих свое социальное знание (демократическая компетентность). По справедливому утверждению философа, знание формируется в коммуникации и ассоциации; оно определяется сложившимися традициями, используемыми и санкционируемыми в обществе методами [12]. Таким образом, сформулированные Дж. Дьюи положения наводят на мысль о том, что формирование политической компетентности требует необходимости ежедневного взаимодействия общественного и политического окружения.

Позднее оценка названных идей и сопоставление их с практикой позволили С. Чэмберс (S. Chambers) установить, что взаимодействие ассоциаций с политическими институтами не формирует политическую компетентность, а неизбежно приводит к отстаиванию частных, узких интересов. Такая форма гражданской компетентности получила название «партикуляристская гражданственность». Данное явление оценивалось в США как негативное, так как не позволяло консолидироваться ассоциациям и отстаивать общий политический интерес. Преодоление данной проблемы связывалось с организацией предпосылок для кросс-политических и кросс-культурных коммуникаций как ключевых компетентностей [23].

Р. Даль (R.A. Dahl) указывал на то, что граждане и политические институты власти являются взаимозаменяемыми категориями [24]. Политическая компетентность, по мнению ученого, зависит от способности осознавать цели, стоящие перед политическими институтами власти, и готовностью воплотить эти цели в реальности. При этом повышаются требования к компетентности как лиц, представляющих политические институты, так и лиц, представляющих граждан.

Не отстает от американской и европейская политологическая мысль. Заслуживают внимания документы из Евросоюза, определяющие набор политических компетенций, которыми должна владеть молодежь. Советом Европы были приняты и утверждены следующие социально-политические компетенции [13]:

– способность взять на себя ответственность, участие в принятии групповых решений, разрешение конфликтов ненасильственным путем, участие в совершенствовании институтов демократии;

– компетенции, необходимые для социализации в поликультурном обществе, позволяющие преодолеть проблемы расизма, ксенофобии, толерантности;

– компетенции, необходимые для понимания и принятия межкультурных отличий, для социализации людей – носителей других культур, языков и религий;

– компетенции, позволяющие владеть устной и письменной коммуникацией, обеспечивающие успешную социализацию;

– информационные компетенции, позволяющие критически относиться к масс-медиа, рекламе;

– компетенции, обеспечивающие непрерывный характер обучения для задач личной, социальной и профессиональной жизни.

Не отстают по данной проблематике и российские исследователи. Так, авторский коллектив И.А. Батаниной и О.Е. Шумиловой представил результаты исследования уровня сформированности политической компетентности в регионах [6]. Научный интерес представляет предложенная исследователями структура политической компетентности. Она имеет следующий компонентный состав: когнитивный, эмоциональный компонент, волевой, политический и регулятивный структурные блоки. Этих же взглядов на структуру политической компетентности придерживается и А.А. Лаврикова [14]. При этом автор определяет условия формирования каждого из компонентов компетентности. Так, например, когнитивный и аффективный компоненты предлагается формировать через образование и средства массовой информации. Волевой и поведенческий компонент – через прямое участие в политической деятельности и процессах.

В работах Н.В. Кузьминой и Л.А. Петровской термин «компетентность» рассматривается как «свойство личности» и связывается с понятием профессионализма [25; 26; 27]. Поддерживая данную идею, считаем необходимым рассматривать компетентность как личностное качество, и политическая компетентность не является исключением.

Важную мысль для понимания сущности политической компетентности высказал С.В. Патрушев. По мнению автора, политическую компетентность необходимо рассматривать как особое качество личности, которое дает возможность участвовать в ежедневных практиках местных сообществ, в политической деятельности, а также в расширении прав и возможностей [7]. Мы разделяем данную точку зрения, отталкиваясь от результатов психолого-педагогических исследований А.П. Шарухина, наиболее полно характеризующего психологическую природу качеств личности человека [28].

Таким образом, в ходе теоретического исследования установлена разница между компетенциями и компетентностью: каждый из феноменов необходим для формирования отдельных элементов политической компетентности.

Анализ целого ряда зарубежных работ (W. Lippmann, J. Dewey, S. Chambers, R.A. Dahl) показал, что формирование политической компетентности требует кросс-политических коммуникаций и ассоциаций, позволяет быстро адаптироваться к политической конъюнктуре, так как он вытесняет опыт и традиционные подходы к данной деятельности, часто приводящие к ошибкам. Исследования (Н.В. Кузьминой, Л.А. Петровской; И.А. Батаниной, А.А. Лавриковой, О.Е. Шумиловой, С.В. Патрушева) показывают, что компонентный состав политической компетентности в исследованиях неоднородный. Однако есть определенные тенденции к сближению позиций. Исследования (И.А. Батаниной, А.А. Лавриковой, О.Е. Шумиловой, С.В. Патрушева) позволяют отметить, что прослеживается общее развитие представлений о структуре политической компетентности, и определяются общие представления о способах ее формирования.

Подведение итогов статьи позволяет рассматривать политическую компетентность как важнейшее, социально значимое качество личности, базирующееся на знаниях и умениях анализа общественно-политической системы, ценностях гражданской политической активности, навыках инициативного политического участия.

Содержание личностной политической компетентности имеет как общее, так и специфическое содержание. Это связано с тем, что в системе политического взаимодействия институтов и граждан много агентов политической социализации, требования которых к знаниям и представлениям, интересам и установкам, ценностям и действиям и пр. дифференцированы и неравномерны.

Формирование политической компетентности граждан является условием поддержания политической стабильности, государственной безопасности. Поэтому данная деятельность представляет важную государственную задачу, к решению которой должны быть причастны все социальные институты общества, в том числе и организации высшего образования. Прежде всего необходимо работать с молодежью, как носителями политического сознания, в особенности со студентами педагогических вузов как с будущими трансляторами общественных ценностей и связующим звеном между государством и подрастающим поколением. Анализ образовательной среды вузов показывает, что у данного агента политической социализации имеются все необходимые для этого предпосылки.

Представленное теоретическое исследование не претендует на законченность и окончательность сделанных выводов. Оно лишь намечает основные направления дальнейших исследований по вопросам:

– теоретического обоснования структуры и содержания политической компетентности современной личности и специфики ее формирования у будущих педагогов;

– разработки критериев и уровней сформированности политической компетентности личности в интегрированной образовательной среде;

– эмпирического обоснования актуального уровня сформированности политической компетентности современных педагогов в интегрированной образовательной среде;

– выявления педагогических условий и разработки технологии формирования политической компетентности современной личности в интегрированной образовательной среде.

Библиографический список

1. Зотов В.В. Компетенции и профессионально важные качества: соотношение понятий и поле применимости в образовании, профессиональной сфере и государственной службе. *Вестник Тамбовского университета*. 2017; № 2: 28–33.
2. Дедов Е.Г., Новиков А.С., Багинский А.Л. Исследование сущностных характеристик понятий «компетенция» и «компетентность». *Смоленский медицинский альманах*. 2016; № 2: 22–26.
3. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования. *Народное образование*. 2003; № 2: 58– 64.
4. Хуторской А.В. *Ключевые компетенции и образовательные стандарты.* Доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО 23 апреля 2002. Центр «Эйдос». Available at: http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm
5. Вербицкий А.А. Проблемные точки реализации компетентностного подхода. *Педагогика и психология образования*. 2012; № 2: 52–60.
6. Батанина И.А., Лаврикова А.А., Шумилова О.Е. Политическая компетентность россиян как фактор политического участия. *Среднерусский вестник общественных наук*. 2014; № 1 (31): 50–56.
7. Патрушев С.В. Гражданское действие как фактор политико-институциональной трансформации. *Мировой кризис и политические изменения. Политическая наука.* Ежегодник. 2009. Москва: РОССПЭН, 2010: 168–181.
8. Савченко С.В. *Науково-теоретичні засади соціалізації студентської молоді в позанавчальній діяльності в умовах регіонального освітнього простору*. Диссертация … доктора педагогических наук. Луганск, 2004.
9. Загородній Ю.І., Курило В.С., Савченко С.В. *Політична соціалізація студентської молоді в Україні: досвід, тенденції, проблеми*. Киев: Генеза, 2004.
10. Putnam R.D. *Bowling alone : the collapse and revival of American community*. New York: Simon & Schuster, cop. 2000.
11. Lippmann W. *Public opinion*: monography. New York: Macmillan, 1922.
12. Dewey J. *The Public and its Problems*. NewYork: Henry Halt., 1927.
13. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe. Report of the Symposium Berne, Switzerland 27–30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC). *Secondary Education for Europe*. Strasburg, 1997.
14. Лаврикова А.А. Политическая компетентность граждан: содержание и механизм формирования. *Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe* (East European Scientific Journal). 2016; № 10: 137–141.
15. Мусина Р.И. Политика Венгрии в сфере образования как инструмент «мягкой силы». *Образование и наука: современные тренды:* коллективная монография. Чебоксары, 2018: 248–255.
16. Зеер Э.Ф. *Личностно-развивающие технологии начального профессионального образования*: учебное пособие. Москва: Академия, 2010.
17. Большакова З.М., Тулькибаева Н.Н. Компетенции и компетентность. *Вестник Южно-Уральского государственного университета*. 2009; № 24: 13–19.
18. Климов И.А. Респонсивность власти как баланс суверенитета и социальной поддержки. *Социологический журнал*. 2006; № 3-4: 69–88.
19. Putnam R.D. Bowling Alone: America's Declining Social Capital. *Journal of Democracy*. 1995; № 6: 65–78.
20. Lippmann W. *Phantom public*. NewYork: Macmillan Co., 1927.
21. Белоцветова Е.М. Политическая философия Джона Дьюи и проблемы формирования гражданского общества. Диссертация ... кандидата политических наук. Москва, 2011.
22. Каширских О. «Демократия начинается дома», или К вопросу о политической компетентности россиян. *Вестник общественного мнения*. 2014; № 3-4: 70–79.
23. Chambers S., Kopstein J. Bad civil society. *Political Theory*. 2001; № 29: 837–865.
24. Ледяев В.Г. Кто правит? Дискуссия вокруг концепции власти Роберта Даля. *Социологический журнал*. 2002; № 3: 31–68.
25. Кузьмина Н.В. *Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения*. Москва: Высшая школа, 1990.

26. Кузьмина (Головко-Гаршина) Н.В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования: монография. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001.
27. Петровская Л.А. *Компетентность в общении: социально-психологический тренинг*. Москва: Издательство Московского университета, 1989.
28. Шарухин А.П. *Военная педагогика*: учебное пособие. Санкт-Петербург: Питер, 2017.

References

1. Zotov V.V. Kompetencii i professional'no vazhnye kachestva: sootnoshenie ponyatij i pole primenimosti v obrazovanii, professional'noj sfere i gosudarstvennoj sluzhbe. *Vestnik Tambovskogo universiteta*. 2017; № 2: 28-33.
2. Dedov E.G., Novikov A.S., Baginskij A.L. Issledovanie suschnostnyh harakteristik ponyatij «kompetenciya» i «kompetentnost'». *Smolenskij medicinskij al'manah*. 2016; № 2: 22-26.
3. Hutorskoj A.V. Klyuchevye kompetencii kak komponent lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya. *Narodnoe obrazovanie*. 2003; № 2: 58- 64.
4. Hutorskoj A.V. *Klyuchevye kompetencii i obrazovatel'nye standarty.* Doklad na otdelenii filosofii obrazovaniya i teorii pedagogiki RAO 23 aprelya 2002. Centr «`Ejdos». Available at: http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm
5. Verbickij A.A. Problemnye tochki realizacii kompetentnostnogo podhoda. *Pedagogika i psihologiya obrazovaniya*. 2012; № 2: 52-60.
6. Batanina I.A., Lavrikova A.A., Shumilova O.E. Politicheskaya kompetentnost' rossiyan kak faktor politicheskogo uchastiya. *Srednerusskij vestnik obschestvennyh nauk*. 2014; № 1 (31): 50-56.
7. Patrushev S.V. Grazhdanskoe dejstvie kak faktor politiko-institucional'noj transformacii. *Mirovoj krizis i politicheskie izmeneniya. Politicheskaya nauka*. Ezhegodnik. 2009. Moskva: ROSSP`EN, 2010: 168-181.
8. Savchenko S.V. *Naukovo-teoretichni zasadi socializaciï students'koï molodi v pozanavchal'nij diyal'nosti v umovah regional'nogo osvitn'ogo prostoru* . Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Lugansk, 2004.
9. Zagorodnij Yu.I., Kurilo V.S., Savchenko S.V. *Politichna socializaciya students'koï molodi v Ukraïni: dosvid, tendenciï, problemi*. Kiev: Geneza, 2004.
10. Putnam R.D. *Bowling alone : the collapse and revival of American community*. New York: Simon & Schuster, cop. 2000.
11. Lippmann W. *Public opinion:* monography. New York: Macmillan, 1922.
12. Dewey J. *The Public and its Problems*. NewYork: Henry Halt., 1927.
13. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe. Report of the Symposium Berne, Switzerland 27-30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC). *Secondary Education for Europe*. Strasburg, 1997.
14. Lavrikova A.A. Politicheskaya kompetentnost' grazhdan: soderzhanie i mehanizm formirovaniya. *Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe* (East European Scientific Journal). 2016; № 10: 137-141.
15. Musina R.I. Politika Vengrii v sfere obrazovaniya kak instrument «myagkoj sily». *Obrazovanie i nauka: sovremennye trendy:* kollektivnaya monografiya. Cheboksary, 2018: 248-255.
16. Zeer `E.F. *Lichnostno-razvivayuschie tehnologii nachal'nogo professional'nogo obrazovaniya*: uchebnoe posobie. Moskva: Akademiya, 2010.
17. Bol'shakova Z.M., Tul'kibaeva N.N. Kompetencii i kompetentnost'. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta*. 2009; № 24: 13-19.
18. Klimov I.A. Responsivnost' vlasti kak balans suvereniteta i social'noj podderzhki. *Sociologicheskij zhurnal*. 2006; № 3-4: 69-88.
19. Putnam R.D. Bowling Alone: America's Declining Social Capital. *Journal of Democracy*. 1995; № 6: 65-78.
20. Lippmann W. *Phantom public.* NewYork: Macmillan Co., 1927.
21. Belocvetova E.M. Politicheskaya filosofiya Dzhona D'yui i problemy formirovaniya grazhdanskogo obschestva. Dissertaciya ... kandidata politicheskih nauk. Moskva, 2011.
22. Kashirskih O. «Demokratiya nachinaetsya doma», ili K voprosu o politicheskoj kompetentnosti rossiyan. *Vestnik obschestvennogo mneniya*. 2014; № 3-4: 70-79.
23. Chambers S., Kopstein J. Bad civil society. *Political Theory* . 2001; № 29: 837-865.
24. Ledyaev V.G. Kto pravit? Diskussiya vokrug koncepcii vlasti Roberta Dalya. *Sociologicheskij zhurnal*. 2002; № 3: 31-68.
25. Kuz'mina N.V. *Professionalizm lichnosti prepodavatelya i mastera proizvodstvennogo obucheniya*. Moskva: Vysshaya shkola, 1990.
26. Kuz'mina (Golovko-Garshina) N.V. Akmeologicheskaya teoriya povysheniya kachestva podgotovki specialistov obrazovaniya: monografiya. Moskva: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2001.
27. Petrovskaya L.A. *Kompetentnost' v obschenii: social'no-psihologicheskij trening*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 1989.
28. Sharuhin A.P. *Voennaya pedagogika*: uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg: Piter, 2017.

Статья поступила в редакцию 20.08.22

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-35-37

Mikheeva S.V., *senior teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: svm-msou@yandex.ru*

OBSTACLES ON THE WAY TO CONSTRUCTIVE COMMUNICATION AND WAYS TO OVERCOME THEM. In the article three types of communication and factors determining constructive communication are considered. Great attention is paid to establishing obstacles on the way to constructive communication. These obstacles include such communicative habits as interruption, guessing and suppositions and the indefiniteness of perception of information. It's possible to overcome the obstacles on the way to constructive communication with the help of putting three types of clarifying questions: general, alternative and open. Such questions help to understand the perceived information better in case of information gaps, omissions and misunderstanding on three levels of communication: on the levels of the subject, relationships and emotions. Constructive communication is the way to the success in professional activity in all spheres, that is why the development of communicative skills remains one of the main tasks of higher education. It's possible to solve the task of the development of communicative competence by eliminating obstacles on the way to constructive communication.

Key words: **communicative and speech competence, business communication, constructive communication, to eliminate obstacles**

С.В. Михеева, *ст. преп., Финансовый университет при правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: svm-msou@yandex.ru*

ПРЕПЯТСТВИЯ НА ПУТИ КОНСТРУКТИВНОГО ОБЩЕНИЯ И СПОСОБЫ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ

В статье рассматриваются три вида коммуникации, факторы, определяющие конструктивность общения. Большое внимание уделяется выявлению препятствий на пути конструктивного общения в виде таких коммуникативных привычек, как прерывание, догадки и предположения, а также неоднозначность и неопределенность восприятия информации. Преодолеть препятствия на пути конструктивного общения возможно с помощью постановки трех видов уточняющих вопросов: общих, альтернативных и открытых. Такие вопросы помогают лучше понять полученную информацию в случае существования информационных пробелов, недомолвок и непонимания на трех уровнях коммуникации – предметном, отношений и эмоций. Эффективная коммуникация является залогом успешной профессиональной деятельности людей, именно поэтому развитие навыков общения продолжает оставаться одной из главных задач вузов. Решить задачу развития коммуникативно-речевой компетенции можно, устранив препятствия на пути конструктивного общения.

Ключевые слова: **коммуникативно-речевая компетенция, деловое общение, конструктивное общение, устранить препятствия.**

Общеизвестно, что для успеха профессиональной деятельности определяющее значение имеет коммуникативная компетентность. Развитие навыков общения продолжает оставаться одной из главных задач высших учебных заведений. Именно этому уделяется первостепенное внимание [1]. Особую актуальность данная проблема приобретает в настоящее время, когда конструктивное общение стало непременным условием успеха в профессиональной деятельности. Таким образом, главной задачей и приоритетной целью вуза является создать условия для того, чтобы преодолеть препятствия на пути конструктивного общения и выявить способы их устранения [2]. Целью данного исследования является рассмотрение видов коммуникации, факторов, определяющих конструктивность общения, выявление препятствий на пути конструктивного общения и способов преодоления этих препятствий. В связи с этим необходимо решить следующие задачи: определить вид коммуникации, обеспечивающий эффективность общения; установить модель трехуровневой коммуникации, а также алгоритм основного принципа социального взаимодействия, дополняющий эту модель; выявить коммуникативные привычки, препятствующие эффективному общению; найти

решение проблем на пути к успешной коммуникации. Научно-практическая значимость исследования заключается в том, что в работе определены возможности использования в вузе определенного набора средств для устранения барьеров на пути успешной конструктивной коммуникации, в том числе коммуникации на иностранном языке. Научная новизна исследования заключается в обосновании дидактических возможностей, связанных с развитием коммуникативно-речевой компетенции, благодаря устранению непонимания и различных препятствий, с которыми участники коммуникации могут столкнуться в процессе общения.

Прежде всего необходимо рассмотреть понятие коммуникации. Существует, по крайне мере, два разных определения. Одно из них – традиционное – относит коммуникацию к передаче информации без чувств, отношений от одного субъекта к другому. Согласно другому определению, коммуникация – это процесс, во время которого люди пытаются найти взаимопонимание, на основе которого они могут сформулировать общие цели. Они могут осознанно объединить свои усилия для достижения этих целей, сознательно договориться о том, какие действия следует предпринять, в каком направлении двигаться для того, чтобы, например, сделать мир лучше. В этом и заключатся смысл коммуникации. Однако в большинстве случаев коммуникация не создает этого взаимопонимания, не помогает определить общие цели и объединить усилия с целью их достижения.

Перейдем к рассмотрению трех видов коммуникации:

– конструктивное (эффективное) общение, в ходе которого адресант заинтересован во мнении собеседника, коммуниканты обмениваются взглядами, мнениями, ценностями для достижения чего-то взаимовыгодного, положительного для каждого участника коммуникационного процесса;

– промежуточная, или оппортунистическая коммуникация, когда собеседники варьируют между различными видами коммуникации, могут утаить или выбросить часть информации для того, чтобы извлечь наибольшую выгоду;

– эгоцентрическая коммуникация, когда собеседнику все ясно, он сделал свой выбор и осуществляет коммуникацию только для того, чтобы убедиться в выводах, которые сделал и которые в первую очередь выгодны ему самому. Здесь нет создания чего-то общего, это похоже на то, как люди ведут между собой собственные монологи.

Для того чтобы общение было конструктивным, нужно отслеживать его развитие на трех уровнях: предмет, отношение и эмоции. Предметный уровень – это то, о чем мы говорим. В начале любой целенаправленной дискуссии необходимо определить предмет, цель и вопросы, которые необходимо затронуть для достижения определенного результата (например, для достижения соглашения или нахождения компромисса по спорному вопросу). Во время процесса коммуникации необходимо обязательно придерживаться темы и не отклоняться от нее. На уровне отношений следует обеспечить конструктивность общения, по крайней мере, принять мнение, интересы и, конечно, личность собеседника(ов), даже если они отличаются от собственных. На эмоциональном следует контролировать собственные эмоции и эмоции собеседников и пытаться их регулировать или оказывать на них воздействие, если они начинают мешать течению коммуникации на предметном уровне и/или когда отрицательно влияют на уровень отношений. Алгоритм основного принципа социального взаимодействия гармонично дополняет модель трехуровневой коммуникации. Придерживаясь этого принципа, собеседники увеличивают положительный эффект коммуникации на уровне предмета и отношений, а также, весьма вероятно, на эмоциональном уровне. Этот алгоритм включает пять последовательных этапов принятия входящей информации: восприятие (ознакомление), принятие (не нужно немедленно судить), понимание (что, почему, зачем, как и т. д.), оценивание для себя, сохранение/остановка/начало.

Вспомним противоположный тип конструктивного общения – эгоцентрическую коммуникацию. Как было упомянуто ранее, в этом случае наблюдается своего рода существование двух монологов, и цель достижения чего-то общего, взаимовыгодного в данном случае отсутствует. Но означает ли это, что люди, которые вступают в такого рода коммуникацию, делают это осознанно? Вероятнее всего, нет! Возможно, они даже не предполагают, что могли бы общаться по-другому, поскольку эта опция находится в их неосознанной зоне или «незнакомой области» под названием «белое пятно», свидетельствующей о том, что требуется изменение в их поведении. Чем больше мы узнаем о наших «белых пятнах», тем больше осознаем свое поведение и особенно его влияние на других людей. Это даст нам шанс принимать осознанные решения, позволяющие быть наиболее конструктивными и эффективными в процессе коммуникации.

Обычной коммуникативной привычкой является прерывание собеседника во время разговора. Обычно это происходит в то время, когда люди строят предположения/догадки и думают, как они считают, за их собеседника. Прежде чем прервать собеседника, необходимо четко осознать, для чего это должно осуществиться:

– Моя идея лучше, чем ее/его!

– Ответить важнее, чем выслушать и узнать о проблеме…

– Мне нужно выразить свою мысль как можно быстрее, в противном случае я упущу возможность или просто забуду свою идею!

– Я уже знаю, о чем он/она собирается говорить… поэтому надо прервать (и сэкономить время)!

– Ему/ей не надо заканчивать развитие своей мысли, потому что я сделаю это лучше!

– Он/она не сможет улучшить свою идею, поэтому я должен взять это на себя!

– Я более важен, чем он/она!

– Для меня важнее показать всем, насколько моя идея великолепна по сравнению с его/ее!

– Когда мы прерываем, мы экономим время…

– Я просто нетерпелив.

Так почему прерывать собеседника неэффективно? На предметном уровне вы лишаете себя возможности услышать то, что собирался сказать ваш собеседник, получив при этом «полную картину». Невысказанная мысль могла бы быть полезной или могла бы выявить то, что вы не ожидали услышать. На уровне отношений прерывание может разрушить последующий разговор, изменив его динамику с общения на «уровне глаз» до беседы, в которой один из участников является доминирующим (тот, кто прервал разговор), в то время как его собеседник займет подчиненное положение (тот, кого прервали). На эмоциональном уровне человек, которого прервали, может просто обидеться, что, в свою очередь, приведет, возможно, к негодованию, гневу и/или нежеланию продолжать разговор. Таким образом, отношения могут еще больше ухудшиться, и эффективность коммуникации на предметном уровне, весьма вероятно, упадет.

Свидетельствует ли это о том, что прерывание беседы всегда плохо и неправильно? Конечно, нет. Иногда мы в буквальном смысле обязаны прервать собеседника, например, когда нас неправильно поняли, когда он использует заведомо ложную информацию, когда существует лимит времени или надвигающаяся угроза, о которой наши собеседники не знают, или когда слишком многословные люди действительно «крадут время». Во всех этих случаях прерывание можно назвать «перерывом с высоким приоритетом».

В ситуациях, когда мы не слушаем собеседника до конца, прерываем его и/или не понимаем, что он хочет сказать, мы начинаем строить догадки и предположения. Вместо того чтобы задать уточняющие вопросы, мы склонны заполнить созданные нами самими информационные пробелы собственными предположениями. Эти догадки напоминают игру в «испорченный телефон», когда мы иногда добираемся до сути, но чаще упускаем ее. В результате возникают непонимание, ложные суждения и отрицательные эмоции, что ведет к разочарованию, ссорам и ухудшению отношений.

Еще одним препятствием на пути к конструктивному общению (помимо прерывания и предположений) является сама природа восприятия информации, ее неоднозначность или неопределенность. Каждый из нас может воспринять одно и то же заявление по-разному, делая акцент на разных аспектах. Наш собеседник может вкладывать в свое высказывание один смысл, а мы можем понять его утверждение иначе, иногда придавая ему прямо противоположное значение (хотя нам самим оно кажется абсолютно логичным) [3].

Таким образом, во время разговора следует быть предельно осторожными, внимательными и не делать поспешных выводов. Вместо этого следует спросить собеседника, что конкретно он имеет в виду, и правильно ли вы его поняли.

Постановка уточняющих вопросов является решением двух проблем (построения предположений/догадок и неоднозначности восприятия информации) на пути к успешной коммуникации. Они помогают понять полученную информацию лучше в том случае, если существуют информационные пробелы, некоторые недомолвки и непонимание на трех уровнях коммуникации. Например, на предметном уровне, когда нам кажется, что мы упустили какие-то моменты во время обсуждения. Мы просто просим уточнить информацию для правильного понимания того, что говорит собеседник, для понимания его точки зрения. На уровне отношений, особенно во время «жаркой дискуссии» мы иногда чувствуем, что наши отношения портятся. В этом случае мы опять выясняем, соответствует ли это действительности, и если да, то что можно сделать для оказания положительного влияния на наши отношения с собеседником. На эмоциональном уровне, когда мы испытываем эмоции, отрицательно влияющие на коммуникацию, стоит выяснить причину возникновения подобных эмоций. Например, человек может кричать от счастья, разочарования или боли. Таким образом, уточняющие вопросы помогут понять как эмоциональное состояние собеседника в данной ситуации, так и причину этого состояния.

Существует три вида уточняющих вопросов. Для того чтобы избежать «программирования специфического ответа» собеседника на наш вопрос, мы должны понимать, как задавать вопросы, а также к какому результату приведут разные виды вопросов.

Общие вопросы.

Они требуют односложного ответа «да» или «нет».

Например: «Вы понимаете определение?»

Результат: Мы получим быстрый ответ, без объяснений.

Недостатки: Мы не поймем точно, что наш собеседник понял или не понял.

Альтернативные вопросы.

Ответ может варьировать, и обычно варианты заложены в самом вопросе.

Например: «Какие типы вопросов вы чаще используете: общие или альтернативные?»

Результат: Мы, вероятно, получим ответ в виде одного из предложенных нами вариантов. Таким образом, мы направляем или контролируем течение разговора.

Недостатки: Мы не предлагаем все возможные варианты ответа, наш вопрос может быть расценен как своего рода манипуляция (особенно если мы скрываем некоторые альтернативы намеренно).

Открытые вопросы.

Такие вопросы требуют полного ответа, поэтому они обычно начинаются с вопросительных слов «почему», «зачем», «как», «куда», «в каком случае» и т. д.

Например: «Как вы думаете, почему целесообразно начинать беседу с общих вопросов?»

Результат: Мы можем получить совершенно новую информацию, которая может обогатить текущую дискуссию и расширить наш собственный кругозор в целом.

Недостатки: Это может привести к отклонению от ряда аспектов, подлежащих обсуждению, и, таким образом, замедлить процесс дискуссии.

В зависимости от наших целей мы выбираем тот или иной тип вопроса. В идеале во время обсуждения будут использоваться все три вида вопросов. Такого рода вопросы, чередуемые в зависимости от ситуации делового взаимодействия, помогают партнерам лучше понимать друг друга, активно слушать и сопереживать. Кроме того, используя разнообразные вопросы, деловые партнеры вместо оборонительной или нападающей позиции демонстрируют конструктивные модели общения, направленные на анализ и решение проблем. Постановка необходимых вопросов позволяет участникам коммуникаций выйти на объективное обсуждение ситуации, избежать отклонения от темы, перевода разговора в личностное русло [4].

Таким образом, проведенное исследование позволило сделать вывод о том, что только один из трех видов коммуникации, а именно – конструктивное общение, создает взаимопонимание между людьми, помогает определить общие цели и способствует их достижению. Не следует забывать о том, что для наибольшей эффективности конструктивная коммуникация должна вестись на трех уровнях: предметном, отношений и эмоций, и дополняться алгоритмом основного принципа социального взаимодействия. Без учета трехуровневого подхода к коммуникации понимания и успешных результатов не может быть достигнуто. Важно понимать, что на пути конструктивной коммуникации могут возникать препятствия в виде таких коммуникативных привычек, как прерывание, догадки, предположения, а также сама природа восприятия информации, ее неоднозначность и неопределенность. Практика показывает, что сегодня многие студенты испытывают коммуникативные трудности, особенно во время общения на иностранном языке. Исследование показало, что выявленные трудности представляют комплексную проблему, для решения которой необходим анализ причин их возникновения и изучение возможностей использования средств для устранения барьеров на пути конструктивного общения. Преодолению части этих препятствий способствует постановка уточняющих вопросов, которые помогают понять полученную информацию лучше в случае существования информационных пробелов, недомолвок и непонимания на трех уровнях коммуникации. Три вида уточняющих вопросов, а именно – общие, альтернативные и открытые, помогают людям, осуществляющим коммуникацию, лучше понять друг друга, активно слушать и сопереживать. Именно такое ведение коммуникации и является конструктивной моделью общения. Представленные в статье методы и средства преодоления трудностей в процессе коммуникации оказались эффективными и полезными в отношении студентов неязыковых вузов. Используя данные методы, можно развивать коммуникативно-речевую компетенцию студентов вуза на занятиях по различным дисциплинам, в том числе на уроках иностранного языка.

Библиографический список

1. Ткачук Е.С. Проблема коммуникативной компетенции студентов вуза. *Материалы межвузовской научно-методической конференции,* Москва: МГОУ, 2010.
2. Михеева С.В. Развитие коммуникативной компетенции студентов вуза. *Управление в сфере науки, образования и технологического развития:* материалы научно-практической конференции с международным участием. Москва, 2016: 256–259.
3. Куджиева О.А. Развитие коммуникативной компетенции как часть профессиональной подготовки студентов вуза. *Проблемы преподавания профессионально ориентированного иностранного языка в вузе:* материалы Международной научно-практической конференции. 2016: 50–54.
4. Баркер А. *Совершенствуй свои коммуникативные навыки.* 2018.

References

1. Tkachuk E.S. Problema kommunikativnoj kompetencii studentov vuza. *Materialy mezhvuzovskoj nauchno-metodicheskoj konferencii,* Moskva: MGOU, 2010.
2. Miheeva S.V. Razvitie kommunikativnoj kompetencii studentov vuza. *Upravlenie v sfere nauki, obrazovaniya i tehnologicheskogo razvitiya:* materialy nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Moskva, 2016: 256-259.
3. Kudzhieva O.A. Razvitie kommunikativnoj kompetencii kak chast' professional'noj podgotovki studentov vuza. *Problemy prepodavaniya professional'no orientirovannogo inostrannogo yazyka v vuze:* materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2016: 50-54.
4. Barker A. *Sovershenstvuj svoi kommunikativnye navyki.* 2018.

Статья поступила в редакцию 22.08.22

УДК 374.7 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-37-39

Mishchuris A.V., *teaching assistant, Al. Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: mishchuris@mail.ru.*

THE CLASSIFICATION OF EDUCATIONAL SOCIETIES OF ST. PETERSBURG OF THE LATE XIX – EARLY XX CENTURY. The article deals with a problem of Russian pre-revolutionary education and the educational societies of St. Petersburg of the late XIX – early XX century as one of the components of this problem. The author classifies 136 educational societies and groups up the educational societies according to some parameters: the duration of the existence of the society, the age of visitors, the purpose of the activity, the national attribute. The classification clearly shows which spheres of public life were affected by the activities of educational societies. The presented material allows us to conclude that the analysis of the activities of educational societies of St. Petersburg of the late XIX – early XX century and their classification can be useful both for the theory and practice of Russian education.

Key words: **educational societies, educational activities, education, out-of-school education, education in Russia at the turn of the XIX – XX century.**

А.В. Мищурис, *асс., Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: mishchuris@mail.ru*

КЛАССИФИКАЦИЯ ПРОСВЕТИТЕЛЬСКИХ ОБЩЕСТВ САНКТ-ПЕТЕРБУРГА КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX ВЕКА

В статье исследуется проблема отечественного дореволюционного просветительства и просветительские общества Санкт-Петербурга конца XIX – начала XX века как один из компонентов данной проблемы. Предпринята попытка классифицировать 136 выявленных в изучаемый исторический период просветительских обществ. Автором предложен ряд параметров, по которым можно сгруппировать просветительские общества: длительность существования общества, возрастной состав посетителей, цель деятельности, национальный признак. Классификация наглядно показывает, какие сферы общественной жизни затрагивала деятельность просветительских обществ. Представленный материал позволяет сделать вывод о том, что анализ деятельности просветительских обществ Санкт-Петербурга конца XIX – начала XX века и их классификация могут быть полезны как для теории, так и для практики отечественного образования и просвещения.

Ключевые слова: **просветительские общества, просветительская деятельность, просветительство, внешкольное образование, образование в России на рубеже XIX–XX веков.**

В 2021 году существующий закон об образовании был дополнен понятием просветительской деятельности. В настоящий момент среди ученых и общественных активистов продолжается обсуждение смыслового содержания понятий «просветительство» и «просветительская деятельность». Понимание этих феноменов и уточнение современных формулировок невозможно без обращения к истории этих явлений, значительной вехой которой является становление внешкольного образования и деятельности просветительских обществ как одного из ее компонентов. В научной литературе неоднократно поднималась проблема

отечественного дореволюционного просветительства, но изучение просветительской деятельности и просветительских обществ в столице Российской империи в конце XIX – начале XX века предметом специального исследования до сих пор не становилось [1]. Таким образом, выбранная тема видится актуальной и значимой как с научной, так и с общественной точки зрения.

Теоретическая значимость исследования заключается в восполнении лакун о сущности деятельности отечественных просветительских обществ в конце XIX – начале XX века. Практическая значимость исследования состоит в том, что анализ систематизированного перечня просветительских обществ Санкт-Петербурга конца XIX – начала XX века может применяться в дальнейших историко-педагогических исследованиях, при работе со студентами в рамках учебных дисциплин; новое полученное знание будет полезным для современной практической просветительской деятельности.

Целью данной работы является создание классификации просветительских обществ, существовавших в Санкт-Петербурге в конце XIX – начале XX века.

Хронологические рамки исследования – конец XIX – начало XX века. Такой временной отрезок определяется периодом активизации деятельности просветительских обществ. Географические рамки ограничиваются столицей Российской империи – Санкт-Петербургом (с 1914 года – Петроградом), выбранным нами как местом, где концентрировались все передовые задумки и успешные новшества в области образования.

Для достижения цели исследования применялись общенаучные методы, позволяющие обобщить информацию из разных источников, такие как дедукция, индукция, типологизация. Историко-генетический метод помог понять логику изучаемых явлений путем последовательного исследования свойств и изменений всей системы. Суть применявшегося историко-сравнительного метода заключается в сопоставлении всех обществ по ряду аналогичных показателей.

Мы не пытались выявить все существовавшие в Санкт-Петербурге просветительские общества интересующего нас периода, вероятно, их было более 150 [2, с. 12]. Сделать это достаточно проблематично по нескольким причинам:

– отсутствие в законодательном поле понятия «просветительское общество»;
– отсутствие четких правил регистрации возникающих просветительских обществ до введения в 1906 году «Временных правил об обществах и союзах».

В нашем исследовании были рассмотрены 136 просветительских обществ. Причем интерес для нас представляют именно общества, а не кружки или союзы. Хотя различия между разными организационными структурами не всегда были очевидны и регламентированы. Под просветительским обществом в данном исследовании будет рассматриваться добровольное, постоянно действующее объединение людей, преследовавших культурно-просветительные цели и провозгласивших их в уставных документах. Заметим, что прилагательные «просветительский» и «просветительный» являются паронимами, возможно, как употребление словосочетания «просветительское общество», так и «просветительное общество». В первом случае акцент сделан на отношении к просветителям и всему просветительству, во втором – на служении цели просвещения.

В адресной и справочной книге Санкт-Петербурга, издававшейся с 1894 по 1917 годы, раздел «просветительные общества» появляется в 1904 году. До этого момента информация публикуется о технических, экономических, профессиональных, ученых, благотворительных обществах. Деятельность просветительских обществ перечисляется среди прочих и в отдельную категорию не выделяется, хотя уже в 1896 году как отдельные категории рассматриваются педагогические и православно-просветительные общества. В законодательстве не существовало категории «просветительское общество», мы рассматриваем общества, создатели которых причисляли себя к этой категории и отображали это в названии общества, а также общества, основная цель которых была иной, а просветительская – вспомогательной, но также немаловажной. Большая часть благотворительных, научных обществ в это время не обходили стороной проблемы образования и просвещения народа.

В исследовании преимущественно рассматриваются общества, информация о которых отложилась в авторитетных источниках и архивных фондах, обществах, которые просуществовали значительное количество времени, оставивших определенный результат деятельности, подтверждаемый документальными свидетельствами. К сожалению, не обо всех учреждениях сохранилась информация, позволяющая проследить, кто занимался обучением, каково было его содержание, кто обучался, как долго существовало общество.

Во всех просветительских обществах существовал совет, который состоял из председателя общества, товарища председателя, или, современными словами, его заместителя, бухгалтера или казначея и секретаря. В составе общества помимо простых членов могли состоять почетные, пожизненные члены, получившие это звание за особые заслуги и, вероятнее всего, финансовое покровительство. У общества мог быть высокопоставленный почетный попечитель. При крупных обществах могли существовать комиссии с председателем, занимающиеся отдельными аспектами деятельности. Понятие «член общества» не всегда обозначало того, кто будет пользоваться услугами общества. Иногда эти люди выделялись в отдельную категорию «посетители» и членами общества не являлись.

В исследовании мы не рассматриваем общества, организованные по профессиональному признаку (врачи, инженеры, учителя и т. д.) и распространяющие научные сведения, необходимые знания среди узкой группы для совершенствования профессиональных качеств.

Классификация обществ составлена по материалам фондов Центрального государственного исторического архива Санкт-Петербурга [3], Российского государственного исторического архива [4], адресной и справочной книге «Весь Петроград на 1917 год» [5], научному информационно-справочному изданию «Национальные общества Санкт-Петербурга. XVIII–XXI вв.» [2] и электронному справочнику научных обществ России [6].

Все существующие в изучаемый период общества можно классифицировать по нескольким параметрам.

– *По длительности существования:*

1) менее 3 лет,
– от 3 до 10 лет,
– от 10 до 20 лет,
– свыше 20 лет;

2) исчезнувшие,
– трансформировавшиеся в другую организацию, возрожденные спустя время, существующие в настоящий момент.

К сожалению, как уже упоминалось выше, не во всех обществах представляется возможным установить точные даты функционирования. Около 6% рассматриваемых нами обществ просуществовали менее 3 лет. 34% изучаемых обществ действовали на протяжении от 3 до 10 лет. Порядка 30% обществ работали от 10 до 20 лет, еще 30% – более 20 лет. Многие рассматриваемые нами общества были созданы после 1905 года, то есть после Манифеста, даровавшего политическую свободу. Общества-«долгожители», как правило, были созданы задолго до изучаемого периода, в середине и второй половине XIX века. Преобладающее количество петербургских просветительских обществ были ликвидированы в 1917–1918 годы с наступлением новой исторической эпохи, но некоторые продолжили свою работу и существуют по сей день *(Русское географическое общество)* или возобновили работу спустя долгое время и считают себя правопреемником дореволюционного аналогичного общества *(Общество акварелистов Санкт-Петербурга)*.

По возрастному составу посетителей:
– для взрослых,
– для детей.

Просветительское общество как форма внешкольного образования было ориентировано на работу с взрослыми людьми. Общества для детей существовали, но их было крайне мало, они, скорее, являлись исключением из правила *(Общество «Детский городок Петроградской части», Общество «Детский Маяк», Общество «Детский мир», Общество образования и воспитания ненормальных детей, Общество «Поал Цедек» («Честный труженик»), Общество для доставления начального образования еврейским детям г. Петрограда «Иврио», Общество содействия дошкольному воспитанию детей)*. Эти общества предлагали детям занятия гимнастикой, пением, танцами, музыкой, проводили экскурсии и предоставляли в пользование библиотеку. Лекционные занятия сопровождались демонстрацией изображения с помощью «волшебного фонаря» – популярного в тот период устройства. Отметим особо, что при Лиге образования существовало Общество образования и воспитания ненормальных детей, которое разрабатывало проблемы дефектологии и пыталось внедрить эти идеи в практику. Общество «Иврио» содействовало обучению бедных детей евреев ремеслу, создавая школы, мастерские и училища, а при Обществе содействия дошкольному воспитанию детей было открыто несколько детских садов, летняя детская колония и детская библиотека.

По цели деятельности:

1) повышение уровня образования *(Еврейское колонизационное общество, Немецкое образовательное и вспомоществования общество, Общество содействия женскому сельскохозяйственному образованию, Общество для доставления начального образования еврейским детям г. Петрограда «Иврио», Василеостровское общество содействия коммерческому образованию)*.

Для большинства обществ эта цель не являлась основной, а сопровождающей основную деятельность. Поскольку общества могли владеть имуществом, некоторые из них на собственные средства открывали частные учебные заведения, профессиональные курсы, училища и школы.

2) распространение научных и технических знаний *(Императорское Российское автомобильное общество, Императорское Русское археологическое общество, Императорское русское историческое общество, Общество распространения научных знаний)*.

Одно из направлений деятельности подобных обществ – популяризация науки. Они собирали и публиковали материалы, делая научные знания общедоступными.

3) распространение знаний в сфере искусства *(Императорское общество поощрения художеств, Императорское общество русских акварелистов, Императорское русское музыкальное общество, Общество возрождения Художественной Руси, Общество еврейской народной музыки, Петербургское Общество художников, Русское общество любителей пения и музыки в Санкт-Петербурге)*.

Художественные и музыкальные общества оказывали помощь начинающим деятелям, помогали им в организации выступлений и выставок, но также они тиражировали произведения, распространяли их среди народа, организовывали лекции по искусству и концерты.

4) содействие развитию спорта (*Гимнастическое общество «Польский сокол» в Петрограде, Общество телесного воспитания «Богатырь», Общество эстонских силачей, Общество «Маяк» для содействия нравственному, умственному и физическому развитию молодых людей).*

Развитие физической культуры и пропаганда здорового образа жизни – не самое очевидное направление просветительской деятельности, но немаловажное. Например, известно, что благодаря просветительскому обществу «Маяк» в нашей стране узнали о баскетболе [7, с. 90].

5) распространение знаний в сфере медицины и здравоохранения *(Всероссийское общество борьбы с раковыми заболеваниями, Общество охранения здоровья еврейского населения, Общество трезвости «Алку», Российское общество борьбы с алкоголизмом, Русское сифилидологичекое и дерматологическое общество).*

Значительная часть подобных обществ занимались научным изучением заболеваний. Результаты этих изысканий доводились до населения. Общества распространяли сведения об онкологических, венерических заболеваниях, о вреде алкоголизма.

6) распространение знаний о религии *(Эстонское общество молодых людей лютеранского вероисповедания, Общество для распространения религиозно-нравственного просвещения в духе православной церкви, Евангелическое библейское общество в России, Благотворительно-просветительное общество «Ислам ва Магариф» («Ислам и культура»), Британское и иностранное библейское общество).*

Эти общества стремились повысить культурно-нравственный и духовно-религиозный уровень своих посетителей. Устраивались беседы, доклады, в протестантских обществах изучали Библию. Мусульманское общество помогало, в том числе и финансово, ученикам поступить в средние и высшие учебные заведения.

По национальному признаку.

Национальные общества занимали большую нишу и, зачастую, создавались для материальной помощи людям определенной нации, но просветительская деятельность имела место в таких обществах. Эти общества можно поделить на три группы по целям просветительской деятельности:

– способствовать сближению стран в области просвещения *(Англо-русское педагогическое общество, Общество английского флага в России);*

– содействие развитию интереса к культуре и искусству представителей определенной нации в широких слоях *(Армянское общество изящных искусств, Армянское художественное общество, Галицко-русское благотворительное общество, Еврейское историко-этнографическое общество, Еврейское общество «Бецалель», Общество распространения правильных сведений о евреях России);*

– повышение культурно-нравственного уровня представителей нации *(Благотворительно-просветительное общество «Ислам ва Магариф» («Ислам и культура»), Армянское общество изящных искусств, Германское благотворительное общество, Латышское общество «Gaisma» («Свет»)).*

Национальные общества были на особом счету. Согласно временным правилам об обществах и союзах запрещалось управлять обществом из-за границы, если общество преследовало политические цели [8, п. 6]. Несмотря на то, что просветительские общества такой цели не ставили и их управление, по большей части, было сосредоточено в России, им уделялось особое внимание. В 1910 году министр внутренних дел П.А. Столыпин издал циркуляр, в котором главам губерний сообщалось, что национальные просветительские общества способствуют развитию «узкого национально-политического самосознания» и «ведут к усугублению начал национальной обособленности и розни», и потому должны считаться «угрожающими общественному спокойствию и безопасности» [9]. Губернаторы и градоначальники могли приостановить деятельность обществ. Вероятно, после циркуляра они еще раз должны были провести проверку ранее созданных обществ на благонадежность.

Все возникающие просветительские общества отвечали требованиям времени. В годы Первой мировой войны популярны были общества помощи бывшим воспитанникам различных учебных заведений (гимназий, пансионов, университетов), беженцам, оказавшимся в сложном положении и нуждавшимся в материальной помощи (одежда, еда и т. д.). Такие общества также могли заниматься просветительской деятельность, устраивать концерты и организовывать иные виды досуга *(Еврейский комитет помощи жертвам войны).* В то же время существующие просветительские общества организовывали помощь и отправляли на фронт посылки и письма посетителям общества, оказывали помощь беженцам *(Общество «Маяк» для содействия нравственному, умственному и физическому развитию молодых людей, Галицко-русское благотворительное общество).*

Таким образом, в ходе исследования были проанализированы 136 просветительских обществ, существовавших в Санкт-Петербурге в конце XIX – начале XX века. Существующие просветительские общества можно разделить на группы по следующим параметрам:

– по длительности существования;
– по возрастному составу посетителей;
– по целям деятельности;
– по национальному признаку.

Классификация по целям деятельности является самой разветвленной, масштабной, показательной, позволяющей отследить, какие сферы общественной жизни затрагивала деятельность просветительских обществ.

Отметим, что просветительские общества являлись местом взаимного обмена идеями, общения между людьми. Просветительские общества способствовали культурному просвещению широких масс и создавали тесные связи между стремящимися к получению знаний людьми. Общество предусматривало наличие членских списков, вступление в общество – ответственное и достаточно серьезное решение. В современном мире форма взаимодействия, предполагающая постоянный долгосрочный состав, систему членства, малопопулярна. Но необходимо учитывать то, что просветительство активно развивается, происходит поиск новых методов и форм. Осмысление исторического опыта деятельности просветительских обществ, их классификация в этом смысле может стать большим подспорьем для современных практических и теоретических изысканий.

Библиографический список

1. Мищурис А.В. Анализ научных результатов историко-педагогических исследований просветительской деятельности в России на рубеже XIX–XX веков. *Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters)*. 2022; № 5. Available at: http://emissia.org/offline/2022/3074.htm
2. Романова Н.М., Михайленко В.В. *Национальные общества Санкт-Петербурга. XVIII – XXI вв.* Санкт-Петербург: ЗАО «Издательский Дом СПН», 2004.
3. *ЦГИА СПб*. Ф. 73, 308, 317, 393, 400, 408, 448, 465, 538, 568, 582, 830, 895, 902, 926, 996, 1134, 1145, 1546, 1720, 1722, 1747, 1947, 2028, 2129, 2131, 2168
4. *РГИА*. Ф. 90, 91, 378, 402, 448, 458, 746, 747, 748, 749, 791, 793, 1335, 1532, 1545, 1693, 1694
5. *Весь Петроград на 1917 год: адресная и справочная книга г. Петрограда.* Санкт-Петербург: Издание товарищества А.С. Суворина – «Новое время», 1917.
6. *Справочник научных обществ России*. Available at: http://www.snor.ru/
7. Алексеева И.А. *История всемирного христианского молодежного движения в России*. Москва, 2007.
8. ПСЗ-3. 1906. Т. 26. № 27479. *Временные правила об обществах и союзах от 4 марта 1906 г.*
9. *Библиотека ХРОНОСа*. Available at: http://www.hrono.ru/libris/stolypin/19100120stlp.html?ysclid=l7ai5lamw1652810312

References

1. Mischuris A.V. Analiz nauchnyh rezul'tatov istoriko-pedagogicheskih issledovanij prosvetitel'skoj deyatel'nosti v Rossii na rubezhe XIX-XX vekov. *Pis'ma v `Emissiya.Offlajn (The Emissia.Offline Letters)*. 2022; № 5. Available at: http://emissia.org/offline/2022/3074.htm
2. Romanova N.M., Mihajlenko V.V. *Nacional'nye obschestva Sankt-Peterburga. XVIII – XXI vv.* Sankt-Peterburg: ZAO «Izdatel'skij Dom SPN», 2004.
3. *CGIA SPb*. F. 73, 308, 317, 393, 400, 408, 448, 465, 538, 568, 582, 830, 895, 902, 926, 996, 1134, 1145, 1546, 1720, 1722, 1747, 1947, 2028, 2129, 2131, 2168
4. *RGIA*. F. 90, 91, 378, 402, 448, 458, 746, 747, 748, 749, 791, 793, 1335, 1532, 1545, 1693, 1694
5. *Ves' Petrograd na 1917 god: adresnaya i spravochnaya kniga g. Petrograda.* Sankt-Peterburg: Izdanie tovarischestva A.S. Suvorina – "Novoe vremya", 1917.
6. *Spravochnik nauchnyh obschestv Rossii*. Available at: http://www.snor.ru/
7. Alekseeva I.A. *Istoriya vsemirnogo hristianskogo molodezhnogo dvizheniya v Rossii*. Moskva, 2007.
8. PSZ-3. 1906. T. 26. № 27479. *Vremennye pravila ob obschestvah i soyuzah ot 4 marta 1906 g.*
9. *Biblioteka HRONOSa*. Available at: http://www.hrono.ru/libris/stolypin/19100120stlp.html?ysclid=l7ai5lamw1652810312

Статья поступила в редакцию 02.09.22

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-39-42

Guseva N.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Military University (Moscow, Russia); Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: englevel-1@mail.ru*

TESTING AS AN EFFECTIVE MEANS OF CONTROLLING THE FORMATION OF LINGUISTIC AND CULTURAL COMPETENCE. The article describes the specifics of testing as an effective means of controlling the modern university students' linguistic and cultural competence formation. For its topic the most complete disclosure at the beginning, the author demonstrates the importance of this competence formation among future professionals who are competitive in a post-industrial

society. Then the essence and structure of linguistic and cultural competence are determined. The key potencies existing for its development in the organizations of the higher education system at its development present stage are considered. Further, the main possibilities of testing as an effective means of controlling its formation in students are studied. A comparison is made between testing on the one hand and other forms of control over the linguistic and cultural competence formation on the other. Both its advantages and disadvantages are demonstrated.

Key words: **higher education, linguistic competence, testing as a means of control, student, teacher.**

Н.В. Гусева, *канд. пед. наук, ст. преп., ФГКВОУ ВО «Военный университет», г. Москва; ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации», г. Москва E-mail: englevel-1@mail.ru*

ТЕСТИРОВАНИЕ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО КОНТРОЛЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

В статье описывается специфика тестирования как эффективного средства контроля сформированности лингвострановедческой компетенции студентов современного вуза. Для наиболее полного раскрытия её темы автором демонстрируется важность формирования данной компетенции у будущих профессионалов, конкурентоспособных в условиях постиндустриального общества. Затем определяются сущность и структура лингвострановедческой компетенции. Рассматриваются ключевые потенции, существующие для её развития в организациях системы высшего образования на современном этапе её формирования. Изучаются основные возможности тестирования как эффективного средства контроля её сформированности у студентов. Производится сравнение между тестированием, с одной стороны, и другими формами контроля сформированности лингвострановедческой компетенции, с другой. Демонстрируются как его преимущества, так и недостатки.

Ключевые слова: **высшее образование, лингвострановедческая компетенция, тестирование как средство контроля, студент, преподаватель.**

Актуальность темы, поднимаемой в настоящей статье, обусловлена тем, что современным российским социумом предъявляются высокие требования к будущим профессионалам. В качестве черт такого профессионала, наиболее существенных с точки зрения основного предмета рассмотрения данной статьи, выступают:

- повышение образовательной и профессиональной мобильности;
- уважение и заинтересованность к разнообразию культур и языков граждан Европы и мира [1–4].

Соответственно, профессиональная подготовка студентов российских вузов должна обеспечить им возможность для беспрепятственного общения с представителями других культур в различных сферах человеческой жизнедеятельности с позиций толерантности и осознания их особенностей устоев и традиций.

Вышеописанная тенденция является основной причиной обострения проблемы формирования лингвострановедческой компетенции у студентов современных российских вузов [5–13]. Её формирование у студентов с высокой вероятностью позволит решать следующие задачи:

- воспитание толерантного отношения будущих профессионалов к национальным поведенческим стереотипам;
- развитие у обучающихся понимания ценностных ориентаций и форм мышления того или иного языкового сообщества [4; 5; 7].

В свою очередь, в плане контроля сформированности у студентов лингвострановедческой компетенции определённая эффективность присуща тестированию [8, с. 133–134]. Этому, последнему, в основном посвящена настоящая статья.

Исходя из вышеизложенного, в качестве цели статьи мы можем назвать рассмотрение тестирования как эффективного средства контроля сформированности лингвострановедческой компетенции.

С поставленной целью коррелируются следующие задачи:

- определить сущность и структуру лингвострановедческой компетенции;
- рассмотреть ключевые потенции, существующие для развития лингвострановедческой компетенции в организациях системы ВО на современном этапе её развития;
- изучить основные возможности тестирования как эффективного средства контроля её сформированности у студентов.

При подготовке статьи использовались следующие методы исследования: анализ опыта педагогической деятельности автора в ФГКВОУ ВО «Военный университет», ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации», а также трудов педагогов-исследователей и практиков, посвящённых процессу формирования у студентов лингвострановедческой компетенции и контролю её сформированности.

Научная новизна статьи заключается в определении основных возможностей тестирования как средства контроля сформированности лингвострановедческой компетенции.

Её теоретическая значимость состоит в доказательстве возможностей тестирования при определении степени сформированности лингвострановедческой компетенции студентов.

Практическая значимость – в демонстрации путей оптимизации контроля сформированности лингвострановедческой компетенции, существующих на современном этапе развития отечественной системы высшего образования.

Сегодня термин «лингвострановедческая компетенция» большинство педагогов-исследователей и практиков трактуют как систему лингвострановедческих знаний, умений и мотивов, которая позволяет учащимся выстраивать собственную учебную, а в дальнейшем – и профессиональную деятельность на основе лингвострановедческого кругозора [2; 3; 5; 8; 9; 10]. Достаточный уровень её развития позволит будущему профессионалу эффективно осуществлять полноценную коммуникацию в ситуации межкультурного общения.

Структура лингвострановедческой компетенции включает ряд базовых компонентов (табл. 1).

Таблица 1

Базовые компоненты лингвострановедческой компетенции

Знания	Основные фоновые знания типичного современного представителя изучаемой лингвокультурной общности
	Лексических единиц, связанных с национально-культурным компонентом
Умения	Связанные с эффективным использованием фоновых знаний типичного современного представителя изучаемой лингвокультурной общности в целях достижения взаимопонимания в ситуациях интенсивного межкультурного общения
	Адекватно применять лексические единицы, связанные с национально-культурным компонентом в ситуациях межкультурной коммуникации
	Эффективно использовать иностранный язык в качестве средства межкультурного общения [2; 3]
Навыки	Эффективного применения фоновых знаний типичного современного представителя изучаемой лингвокультурной общности в целях достижения взаимопонимания в ситуациях интенсивного межкультурного общения
	Практического применения лексических единиц, имеющих отношение к национально-культурному компоненту, в ситуациях межкультурной коммуникации
	Успешного использования иностранного языка в качестве действенного средства межкультурного общения

Эффективное формирование рассматриваемой компетенции представляется возможным в случае активизации взаимодействия между субъектами образовательного процесса. При этом последний должен быть направлен на формирование у обучающихся такой системы знаний, умений и навыков, которая в дальнейшем с большой вероятностью позволит им успешно осуществлять межкультурную коммуникацию [10, с. 45].

Таким образом, интенсификации работы по формированию лингвострановедческой компетенции у лиц, обучающихся в организациях современной системы ВО, присущ большой потенциал в смысле их приобщения к ценностям мировой материальной и духовной культуры. Вооружение будущих профессионалов системой лингвострановедческих знаний и умений с большой вероятностью будет способствовать повышению их учебной мотивации [9, с. 27]. Она также предоставит студентам возможности для более осознанного изучения иностранного языка. Следовательно, на современном этапе развития системы отечественного высшего образования меры по развитию у студентов лингвострановедческой компетенции будут способствовать повышению эффективности образовательных программ [7, с. 81].

Представляется очевидным, что достижение такого рода образовательных результатов чрезвычайно затруднено без постоянно осуществляемого контроля сформированности у студентов соответствующих знаний, умений и навыков [8; 12; 13]. По этой причине, несмотря существенный опыт, накопленный педагогами

в соответствующей области, проблема эффективного контроля сформированности компетенций студентов, в т.ч. лингвострановедческой, на сегодняшний день остаётся одной из наиболее актуальных [1; 11; 13].

В свою очередь, одним из эффективных средств контроля на сегодняшний день является тестирование. Оно выполняет следующие функции:

- диагностическая
- констатирующая
- прогностическая [8, с. 134].

Многие авторы считают тест-направленные методики наиболее эффективными, объективными, экономичными при оценке сформированности лингвострановедческой компетенции студентов [1; 3; 6; 10; 13]. Их использование также способствует повышению мотивации учащихся к овладению соответствующими знаниями, умениями и навыками. Кроме того, использование таких методик при контроле её сформированности позволяет создавать наиболее благоприятные, бесстрессовые условия. Их развитие даёт возможность для более эффективного выявления уровня сформированности лингвострановедческой компетенции будущих профессионалов.

В этой связи тестирование можно определить как метод педагогического измерения, осуществляемого в целях выявления уровня лингвострановедческой компетенции студентов [8; 12]. При этом его характеристиками выступают высокая степень объективности, надежности и валидности.

Другими неоспоримыми достоинствами тестирования при изучении сформированности у студентов интересующей нас компетенции являются:

- надежность;
- эффективность;
- возможность подбора оптимальной сложности заданий;
- дифференцированный характер оценки.

С другой стороны, тестированию как средству оценки лингвострановедческой компетентности будущего профессионала присущи также определённые недостатки. К ним мы с определённой долей уверенности можем отнести:

- высокую трудоемкость процесса составления тестов для профессорско-преподавательского состава;
- наличие у студентов возможности «угадать» правильные варианты ответов, получив, таким образом, незаслуженную оценку;
- в ряде случаев – чрезмерную сложность тестовых заданий, во многом определяющуюся недостаточно глубоким знакомством ППС с понятийным аппаратом тестологии и процедурой создания тестовых заданий [12, с. 225].

Для минимизации этих недостатков профессионально сделанный тест должен включать задания оптимальной трудности.

Использование тестов для контроля сформированности лингвострановедческой компетентности студентов предоставляет им значительные возможности для развития самостоятельности, учебной автономии. Простота получения результатов позволяет будущим профессионалам определять уровень сформированности определенного знания, умения или навыка. Удовлетворенность результатами собственной деятельности, а равно и возможность пользоваться ими способствуют повышению мотивации учения [13, с. 32–33].

На современном этапе развития отечественной системы высшего образования проведение тестирования невозможно представить без использования ИКТ. Тесты представляют собой такое средство контроля сформированности лингвострановедческой компетенции учащихся, которое, вероятно, в большей степени, чем все остальные, ориентировано на использование современных технических средств [1; 11; 13]. Широкое применение ИКТ при осуществлении данной формы контроля позволяет существенно сократить «живой» труд квалифицированных исполнителей, уменьшить время, затрачиваемое на проведение тестов и проверку их результатов.

На основе вышеизложенного мы можем сделать ряд выводов.

Прежде всего, лингвострановедческая компетенция представляет собой систему лингвострановедческих знаний, умений и мотивов, которая позволяет учащимся выстраивать собственную учебную, а в дальнейшем – и профессиональную деятельность на основе лингвострановедческого кругозора.

Её эффективное формирование возможно в случае активизации взаимодействия между субъектами образовательного процесса. При этом последний должен быть направлен на формирование у обучающихся такой системы знаний, умений и навыков, которая в дальнейшем с большой вероятностью позволит им успешно осуществлять межкультурную коммуникацию.

Интенсификации работы по формированию лингвострановедческой компетенции у лиц, обучающихся в организациях современной системы ВО, присущ большой потенциал в смысле их приобщения к ценностям мировой материальной и духовной культуры.

Формирование этой компетенции представляется чрезвычайно затруднительным без постоянно осуществляемого контроля сформированности у студентов соответствующих знаний, умений и навыков.

Одним из наиболее эффективных средств контроля на сегодняшний день является тестирование.

Применение тест-направленных методик при оценке лингвострановедческой компетенции является наиболее эффективным, объективным, экономичным и повышающим мотивацию учащихся к овладению соответствующими знаниями, умениями и навыками.

Важными характеристиками тестирования выступают высокая степень объективности, надежности и валидности.

Другими достоинствами тестирования при изучении сформированности у студентов интересующей нас компетенции являются надежность; эффективность; возможность подбора оптимальной сложности заданий; дифференцированный характер оценки.

Использование тестов для контроля сформированности лингвострановедческой компетентности студентов предоставляет им значительные возможности для развития самостоятельности, учебной автономии.

Библиографический список

1. Ростовцева П.П., Гусева Н.В., Соболева О.С. Оптимизация профессионально ориентированной иноязычной речевой подготовки студентов неязыковых вузов. *Педагогика и психология образования.* 2016; № 4: 78–83.
2. Малько К.О. Формирование лингвострановедческой компетенции в процессе обучения иностранным языкам. *Инновационная наука.* 2015; № 6: 224–226.
3. Тавберидзе Д.В. Формирование лингвострановедческой компетенции студентов гуманитарных специальностей. *Мир науки, культуры, образования.* 2020; № 6 (85): 180–182.
4. Ефимова А.Д., Иванова В.И. Формирование лингвострановедческой компетенции бакалавров в процессе участия в конкурсах. *Современное педагогическое образование.* 2020; № 12: 116–119.
5. Пушкарева И.А. Страноведческий материал как основа реализации лингвострановедческого подхода в процессе обучения иностранному языку. *Теория и практика социогуманитарных наук.* 2019; № 3: 36–42.
6. Привалова И.В. Понятие межкультурной компетенции в современной научной литературе. *Известия Воронежского государственного педагогического университета.* 2020; № 1 (286): 25–30.
7. Архипова И.В., Пономарёва Д.И. Методический потенциал лингвострановедческих материалов в контексте формирования межкультурной компетенции. *Евразийский гуманитарный журнал.* 2022; № 1: 78–83.
8. Манвелова И.А. Роль тестирования в обучении иностранному языку студентов неязыковых направлений подготовки. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2014; № 7 (37): 133–135.
9. Лукина М.Н. О некоторых особенностях влияния лингвострановедческого материала на мотивацию изучения иностранных языков. *Наука и образование в социокультурном пространстве современного общества.* Смоленск: Наукосфера, 2019: 24–31.
10. Никонова Д.А. Использование лингвострановедческого материала на практических занятиях по иностранному языку. *Таврические студии. Серия: Культурология.* 2019; № 15: 42–51.
11. 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.
12. Герасимова Т.Н., Гусева Н.В. Использование профессионально адаптивного тестирования в процессе обучения иностранному языку курсантов военных вузов. *Мир науки, культуры, образования.* 2019; № 3 (76): 224–227.
13. Баранова Л.М. *Повышение качества обучения курсантов военных вузов на основе мониторинга образовательных достижений.* Диссертация ... кандидата педагогических наук. Воронеж, 2019.

References

1. Rostovceva P.P., Guseva N.V., Soboleva O.S. Optimizaciya professional'no orientirovannoj inoyazychnoj rechevoj podgotovki studentov neyazykovyh vuzov. *Pedagogika i psihologiya obrazovaniya.* 2016; № 4: 78-83.
2. Mal'ko K.O. Formirovanie lingvostranovedcheskoj kompetencii v processe obucheniya inostrannym yazykam. *Innovacionnaya nauka.* 2015; № 6: 224-226.
3. Tavberidze D.V. Formirovanie lingvostranovedcheskoj kompetencii studentov gumanitarnyh special'nostej. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2020; № 6 (85): 180-182.
4. Efimova A.D., Ivanova V.I. Formirovanie lingvostranovedcheskoj kompetencii bakalavrov v processe uchastiya v konkursah. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie.* 2020; № 12: 116-119.
5. Pushkareva I.A. Stranovedcheskij material kak osnova realizacii lingvostranovedcheskogo podhoda v processe obucheniya inostrannomu yazyku. *Teoriya i praktika sociogumanitarnyh nauk.* 2019; № 3: 36-42.

6. Privalova I.V. Ponyatie mezhkul'turnoj kompetencii v sovremennoj nauchnoj literature. *Izvestiya Voronezhskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 2020; № 1 (286): 25-30.
7. Arhipova I.V., Ponomareva D.I. Metodicheskij potencial lingvostranovedcheskih materialov v kontekste formirovaniya mezhkul'turnoj kompetencii. *Evrazijskij gumanitarnyj zhurnal.* 2022; № 1: 78-83.
8. Manvelova I.A. Rol' testirovaniya v obuchenii inostrannomu yazyku studentov neyazykovyh napravlenij podgotovki. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* 2014; № 7 (37): 133-135.
9. Lukina M.N. O nekotoryh osobennostyah vliyaniya lingvostranovedcheskogo materiala na motivaciyu izucheniya inostrannyh yazykov. *Nauka i obrazovanie v sociokul'turnom prostranstve sovremennogo obschestva.* Smolensk: Naukosfera, 2019: 24-31.
10. Nikonova D.A. Ispol'zovanie lingvostranovedcheskogo materiala na prakticheskih zanyatiyah po inostrannomu yazyku. *Tavricheskie studii. Seriya: Kul'turologiya.* 2019; № 15: 42-51.
11. 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.
12. Gerasimova T.N., Guseva N.V. Ispol'zovanie professional'no adaptivnogo testirovaniya v processe obucheniya inostrannomu yazyku kursantov voennyh vuzov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2019; № 3 (76): 224-227.
13. Baranova L.M. *Povyshenie kachestva obucheniya kursantov voennyh vuzov na osnove monitoringa obrazovatel'nyh dostizhenij.* Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Voronezh, 2019.

Статья поступила в реакцию 03.08.22

УДК 37.013 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-42-44

***Denisova D.A.**, Cand. of Sciences (Engineering), Senior Lecturer, Department of Physical and Mathematical Disciplines, Moscow State University of Food Production (Moscow, Russia), E-mail: Dina_D_05@mail.ru*
***Pivneva S.V.,** Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Department of the Complex of Natural Science Disciplines, Russian State Social University (Moscow, Russia), E-mail: Dina_D_05@mail.ru*
***Korobeynikova V.N.,** postgraduate (09.06.01 Computer Science and Engineering), Russian State Social University (Moscow, Russia), E-mail: Dina_D_05@mail.ru*

A STUDY OF THE EFFECTIVENESS OF DISTANCE LEARNING IN A UNIVERSITY. Due to the significant structural changes in education with an impact on all areas of human activity, distance learning has become widely used. This format of learning during each stage of its development has been implemented in educational institutions of different levels, as a consequence of which the use of distance learning has been constantly highlighted and improved. The article aims to substantiate, develop, implement and verify the effectiveness of methodological approaches to the organization of distance learning in the university. The results of the study led to the conclusion that the effectiveness of the organization of distance learning will contribute to the substantiation of technical, software and methodological support. The results of the study confirmed the hypothesis that the rationale for hardware, software and methodological support will contribute to improving the effectiveness of the organization of distance learning.

Key words: **distance learning (DL), DL hardware, DL software, synchronous interaction, asynchronous interaction.**

***Д.А. Денисова,** канд. техн. наук, доц., ФГБОУ ВО «Московский государственный университет пищевых производств», г. Москва, E-mail: Dina_D_05@mail.ru*
***С.В. Пивнева,** канд. пед. наук, доц., зав. каф. комплекса естественно-научных дисциплин ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет», г. Москва, E-mail: Dina_D_05@mail.ru*
***В.Н. Коробейникова,** аспирант, ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет», г. Москва, E-mail: Dina_D_05@mail.ru*

ИССЛЕДОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В УНИВЕРСИТЕТЕ

В связи с существенными структурными изменениями в образовании, сопровождающимися воздействием на все сферы деятельности человека, широкое применение получила дистанционная форма обучения. Такой формат обучения во время каждого из этапов своего развития внедрялся в учебных заведениях различного уровня, вследствие чего постоянно освещалось и совершенствовалось применение дистанционного обучения. В статье поставлена цель обосновать, разработать, внедрить и проверить эффективность методических подходов к организации дистанционной формы учебного процесса в университете. Результаты исследования подтвердили гипотезу о том, что повышению эффективности организации дистанционного обучения будет способствовать обоснование технического, программного и методического обеспечения.

Ключевые слова: **дистанционное обучение (ДО), технические средства ДО, программные средства ДО, синхронное взаимодействие, асинхронное взаимодействие.**

Влияние внешних факторов, в частности пандемии COVID-19, способствовало организации образовательного процесса в дистанционном формате. Перед учеными и педагогами встала задача поиска оптимальных подходов, методик по организации дистанционного обучения (далее – ДО), что привело к пересмотру традиционных подходов, которые использовались ранее [1]. Итак, проблема организации ДО является актуальной, требует поиска оптимальных технических средств, программного обеспечения, методических подходов и разработки дидактических материалов поддержки данного формата обучения.

Для понимания сущности определения ДО проанализирован ряд источников с учетом переломного момента, который вызвала пандемия COVID-19. Так, согласно исследованиям Zaheer M., Munir S. [2], ДО – это педагогическая технология, основой которой является самостоятельная работа студентов (управляемая, дидактически обеспеченная и контролируемая); с применением в обучении современных компьютеров, информационных технологий, телекоммуникационных сетей, средств связи. Исследователи Engzell P., Frey A., Verhagen M.D. [3] считают, что ДО – это форма организации и реализации учебно-воспитательного процесса, с помощью которой его участники (объект и субъект обучения) осуществляют учебное взаимодействие принципиально и преимущественно экстерриториально. Ученые не отрицают отсутствия единого общепринятого определения термина «дистанционное обучение», поэтому вводят и используют собственный. Так, согласно Cinar M., Torenli N. [4], основными чертами ДО является место расположения студента (вне университета) и отсутствие непосредственного межличностного общения. В исследовании Rogerson-Revell P. [5] ДО определяется как учебная деятельность, при которой преподаватель и студент находятся на расстоянии друг от друга, обучение, по сути, независимое, с использованием средств телекоммуникации. В работе Harper C.H., Chen K., Yen D.C. [6] подчеркивается важность ДО, которое характеризуется нелинейностью, новизной, ассоциативностью, гибкостью, децентрализацией, дистрибутивностью и открытостью.

На основании анализа психолого-педагогических литературных источников определена гипотеза исследования: повышению эффективности организации ДО будет способствовать обоснование технического, программного и методического обеспечения.

Цель исследования заключается в обосновании, разработке, внедрении и проверке эффективности методических подходов к организации дистанционной формы учебного процесса в университете.

Задачи исследования:

– на основании анализа научной литературы обосновать технические и программные средства, которые позволяют оптимизировать процесс ДО;

– рассмотреть организационные основы проведения дистанционных занятий с использованием технических и программных средств;

– осуществить экспериментальную проверку эффективности разработанных подходов к организации ДО.

Теоретическая значимость исследования состоит в обосновании технических и программных средств, позволяющих оптимизировать процесс ДО.

Практическая значимость исследования определяется тем, что разработаны методические подходы к организации ДО. Научная новизна полученных результатов заключается в том, что предложено и теоретически обосновано использование дистанционных технологий в процессе обучения; экспериментально подтверждена эффективность применения разработанных методических основ ДО.

Сегодня существует много различных технических средств, которые позволяют оптимизировать процесс ДО и сделать его комфортнее для преподавателей и студентов. Основными техническими средствами ДО является компьютер и доступ к Интернету. Рассмотрим несколько вариантов базовых комплектов технических средств: стационарный компьютер и видеокамера, аудиогарнитура; портативный компьютер со встроенной видеокамерой и аудиогарнитурой. Исследование Mohammad AlHamad A.Q. [7] показывает, что портативные компьютеры удобнее и более рациональны в использовании, чем стационарные, за счет меньших размеров, возможности транспортировки и доступности. По нашему мнению, удобство использования базового набора повышается с сочетанием дополнительных технических средств, которые создают имитацию учебного процесса.

Существуют технические средства, использование которых позволит дополнить базовый набор, поднять эффективность работы, имитировать основные моменты учебного процесса. Дополнить базовый набор технических средств можно следующими устройствами: документ-камера; электронное перо, стилус, ручка-мышка; электронная книга и тому подобное. Так, документ-камера позволяет передавать качественное изображение документов, объектов (в том числе и трехмерных) в реальном времени на компьютер без дополнительного затемнения. При необходимости полученное изображение на экране монитора может передаваться через Интернет. Некоторые документ-камеры способны отправлять видеосигнал к компьютеру через USB-кабель. Особенностью документ-камеры является работа с очень мелким шрифтом в книгах, печатными страницами на традиционных прозрачных пленках, рентгеновскими снимками. Поскольку изображение транслируется в режиме реального времени, камеры получили широкое использование в организации ДО [8].

Альтернативой является использование виртуальной доски. Преимуществом этого подхода является участие не только преподавателя, но и студентов в ходе образовательного процесса. Использовать виртуальную доску можно на любом устройстве. Практический опыт показал, что делать записи на доске, используя компьютер и привычную мышку, не совсем удобно, поэтому рекомендовано ее заменить на ручку-мышку или использовать графический планшет с электронным пером, планшет со стилусом и тому подобное. По нашему мнению, психологические особенности преподавателя могут вызвать осложнения при применении графического планшета, поскольку записи будут видны только на экране устройства, через который происходит взаимодействие. Практическое использование планшета со стилусом показало, что такая комбинация является наиболее удобной, поскольку все записи остаются перед преподавателем, что является более привычным и похожим на предоставление информации посредством обычной доски [9].

В результате анализа имеющихся технических средств и их практического применения определено, что наиболее удобными и доступными для организации ДО является базовый набор (компьютер, видеокамера, аудиогарнитура и графический планшет) или смарт-решение (планшет с универсальным стилусом).

Для организации ДО преподавателю необходимо наладить общение с группой студентов; создать электронное расписание; разработать индивидуальный план работы и рейтинговую систему оценки во время ДО; выбрать программную среду, которая будет включать необходимые функции для синхронного и асинхронного обучения; разработать электронные материалы для различных видов занятий; создать систему мониторинга учебных достижений студентов; оформить журнал оценок. Поэтому среди программных средств, которые необходимы для организации ДО, выделим следующие: платформу размещения материалов; сервис коммуникации; программную среду видеоконференций; платформу для мониторинга знаний; электронное расписание, журнал.

Для организации непосредственной связи преподавателя со студентами исследователи [10] рекомендуют использовать сервис Telegram, который активно используется студентами. Сообщения в Telegram могут вместить текст, фото или видеофайлы различных форматов, ссылки и тому подобное. Также в Telegram есть возможность записывать аудио-и видеосообщения, которые позволяют лучше передать настроение и задать темп разговора.

Асинхронное взаимодействие, по мнению исследователей [8], можно эффективно обеспечить с помощью платформы Google Classroom, которая включает все необходимые функции и является общедоступной. Данный сервис представляет собой программную среду, объединяющую группу студентов и преподавателя для дальнейшего взаимодействия: публикация информации, заданий, электронный журнал.

Для организации синхронного взаимодействия во время ДО такие исследователи, как Arthur-Nyarko E., Agyei D.D., Armah J.K. [8], рекомендуют использовать платформы, которые позволяют не просто общаться на расстоянии, но и применить интерактивные элементы образовательного процесса, например, проводить онлайн-конференцию. Создав конференцию, пользователь приобретает права организатора и может задавать все необходимые настройки: дату и время события, наличие виртуального фойе (комнаты ожидания), назначать организаторов и слушателей, их добавления и изъятия в учебных версиях, отключить звук участника, остановить видео для определенного человека.

Для оценки результатов обучения, по нашему мнению, наиболее простым и удобным сервисом является платформа Classtime. Анализируя возможности, структуру и приложения платформы Classtime, мы сделали следующие выводы: рассматриваемую платформу можно использовать во время предварительного, текущего и периодического видов контроля. Использование вышеперечисленных средств позволяет создать базу методических и учебных ресурсов для организации ДО. Однако эффективное ДО возможно только при четком планировании, комбинированном использовании программных сред и технических средств, поэтому рассмотрим организационные основы проведения дистанционных занятий.

Организация лекционного и практического занятия должна состоять из трех этапов: подготовительного, основного и заключительного. Подготовительный этап вмещает создание преподавателем ссылки на видеоконференцию, размещение ссылки в Telegram, создание задания в Google Classroom для отчетов студентами об их работе на занятии, а также подготовку презентации и виртуальной доски для дальнейшего использования.

Следующий этап заключается в проведении преподавателем видеоконференции. Для этого всем участникам учебного процесса нужно перейти по ссылке, которую прислал преподаватель, и настроить все необходимые функции связи. В случае лекционного и практического занятия обязательно используется виртуальная доска, записи на которой может делать не только преподаватель, но и студенты, что позволяет имитировать уже привычное решение заданий на доске в аудитории и добавляет интерактивности в учебный процесс.

Заключительный этап предполагает передачу студентами отчетов о проделанной работе в Google Classroom с возможностью прикрепления материалов к указанному сроку. Отчет подается в виде фотоконспекта к прослушанной лекции, решенных задач, предложенных преподавателем на практическом занятии в течение 10–15 минут после окончания занятия. Задав срок выполнения, преподаватель распределяет баллы в зависимости от своевременной сдачи работы. Таким образом, студенты подтверждают свое активное присутствие на занятии и получают оценку.

Для активизации внимания студентов на лекционном занятии рекомендуется в конце занятия использовать тестирование или блиц-опрос. Таким образом преподаватель получает возможность оценить уровень восприятия студентами прослушанного материала. Тестирование как форма текущего контроля учебных достижений ДО предполагает тест в Classtime: вопрос с возможным выбором правильного варианта ответа, а также вопросы открытой формы ввода ответа и комбинированной формы. Стоит отметить, что использование тестов комбинированной и открытой форм заставляет преподавателя вручную проверять ответы, соответственно, и тратить дополнительное время. В свою очередь, тест с вопросами закрытой формы, с вариантами ответов проверяется системой и позволяет быстро оценить студентов.

Практический опыт показывает, что продуманная система мониторинга учебных достижений студентов позволяет организовать и облегчить работу студентов, достичь определенных целей учебного процесса [6].

В процессе педагогического эксперимента проверялась гипотеза, что внедрение в образовательный процесс адекватных технических средств и программного обеспечения позволит оптимально организовать ДО.

Педагогический эксперимент содержал два этапа: поисковый и формирующий. На поисковом этапе были осуществлены следующие мероприятия:

– проведен анализ технического обеспечения, которое можно использовать для дистанционного формата проведения занятий. Выделены базовый набор (компьютер, аудиогарнитура, видеокамера, графический планшет) и смарт-решение (планшет и универсальный стилус);

– проанализировано программное обеспечение для поддержки ДО, рассмотрены слабые и сильные стороны. На основе анализа было принято решение использовать мессенджер Telegram для асинхронного взаимодействия со студентами, программу конференц-связи Google Meet в сочетании с виртуальной доской IDroo для обеспечения синхронного взаимодействия, сервис Classtime для блиц-опроса студентов, сервис Google Classroom для отчетов;

– разработаны е-дидактические материалы для поддержки проведения лекционных и практических занятий, тесты для блиц-контроля знаний; предложена схема мониторинга учебных достижений при ДО; апробированы разработанные материалы во время учебного процесса.

На формирующем этапе осуществлена проверка эффективности разработанных подходов к организации ДО. Задачи, которые решались на этом этапе, заключались в выборе контрольных (КГ) и экспериментальных (ЭГ) групп; разработке критериев для оценки эффективности организации ДО; обработке результатов педагогического эксперимента по установлению эффективности подходов к организации ДО.

Во время решения первой задачи выполнено разделение студентов на КГ и ЭГ по следующим требованиям: 1. Студенты должны иметь одинаковый уровень знаний, отбор был осуществлен по результатам входного тестирования;

2. Занятия проводились одним преподавателем, чтобы разница уровня знаний студентов в этих группах заключалась только в разнице методики обучения: в КГ обучение проводилось традиционно, а в ЭГ – с использованием разработанных методических подходов к ДО.

Результаты статистической обработки данных с использованием χ2-критерия Пирсона показали, что в КГ и ЭГ начальный уровень знаний существенно не отличается, и разделение на группы является статистически оправданным ($\chi2_{кр}$ = 7,815 > $\chi2_{эмп}$ = 1,33).

Для установления эффективности методических подходов к организации ДО использованы такие критерии, как деятельностный, результативный и рефлексивный. Деятельностный критерий заключался в том, что студенты могут использовать теоретические знания при решении задач и самостоятельной обработке материала. Результативный критерий заключался в проверке способности студентов осуществлять оценку собственных результатов работы. Рефлексивный критерий заключался в определении способности студентов анализировать собственную деятельность и осознания необходимости своевременной отчетности по проделанной работе.

Результаты формирующего эксперимента оценивались на основе сравнения распределений студентов КГ и ЭГ в конце эксперимента. Мониторинг знаний проводился во время отчета в Google Classroom, во время блиц-тестирования в сервисе Classtime. В организации педагогического эксперимента приняли участие 119 студентов, из которых 57 студентов входили в КГ, а 62 студента – в ЭГ.

Статистическое обоснование имеющихся изменений или их отсутствия у студентов ЭГ и КГ после эксперимента осуществлялось с помощью χ2-критерия Пирсона. На основе сравнения критического ($\chi2_{кр}$) и эмпирического ($\chi2_{эмп}$) значений критерия был сделан вывод о существенности изменений в показателях студентов ЭГ и КГ после эксперимента. Так, показатель рефлексивного критерия умения студентов осознавать необходимость вовремя выполнять отчетность выполненной работы определялся в процессе отчетности. Сравнение распределений студентов в ЭГ и КГ показало, что в КГ почти не произошли положительные сдвиги по такому показателю, как уровень осознания необходимости своевременно выполнять отчетности выполненной работы. При этом различие в уровне осознания необходимости своевременно выполнять отчетности выполненной работы студентами ЭГ ($\chi2_{эмп}$ = 9,27 > = 7,815) имеет существенный характер по сравнению с КГ и является статистически достоверным. Таким образом, доказана эффективность методических подходов организации ДО для рефлексивного критерия.

Аналогично результаты расчета χ2-критерия Пирсона для показателей деятельностного критерия демонстрируют, что эмпирические значения $\chi2_{эмп}$ превышает критическое значение $\chi2_{кр}$. Таким образом, по каждому из показателей деятельностного критерия существуют отличия ЭГ от КГ, что доказывает эффективность разработанной методической системы организации ДО. Также расчет χ2-критерия Пирсона для показателя результативного критерия ($\chi2_{эмп}$ = 11,71 > 7,815) показал эффективность предложенной методики для результативного показателя критерия. Итак, результаты экспериментальной работы подтвердили эффективность выбранного подхода к организации ДО.

Таким образом, для эффективной организации ДО необходимы методические обоснования применения технических и программных средств ДО. Во время констатирующего эксперимента было установлено существование проблемы эффективной организации ДО. Во время поискового эксперимента проведена апробация разработанных нами методических подходов. Во время формирующего эксперимента определены контрольные и экспериментальные группы и установлены критерии и их уровни, которые позволили оценить эффективность разработанных материалов и подходов к организации ДО.

Результаты исследования подтвердили гипотезу о том, что повышению эффективности организации дистанционного обучения будет способствовать обоснование технического, программного и методического обеспечения.

Библиографический список / References

1. Dewi M.P., Wajdi M.B.N. Distance learning policy during pandemic Covid-19. *Journal of Education and Technology*. 2021; Vol. 4, № 3: 325–333.
2. Zaheer M., Munir S. Research supervision in distance learning: Issues and challenges. *Asian Association of Open Universities Journal*. 2020; Vol. 15, № 1: 131–143. Available at: https://doi.org/10.1108/AAOUJ-01-2020-0003
3. Engzell P., Frey A., Verhagen M.D. Learning inequality during the COVID-19 pandemic. *SocArXiv*. 2020; 29 October. Available at: https://doi.org/10.31235/osf.io/ve4z7
4. Cinar M., Torenli N. Redesign online courses with students' expectations: A case study with a new infrastructure. *Social and Behavioural Science*. 2010; Vol. 9: 2013–2016.
5. Rogerson-Revell P. Constructively aligning technologies with learning and assessment in a distance education master's programme. *Distance Education*. 2015; Vol. 36, № 1: 129–147.
6. Harper C.H., Chen K., Yen D.C. Distance learning, virtual classrooms, and teaching pedagogy in the Internet environment. *Technology in Society*. 2004; Vol. 26: 585–598.
7. Mohammad AlHamad A.Q. Acceptance of e-learning among university students in UAE: A practical study. *International Journal of Electrical and Computer Engineering*. 2020; Vol. 10, № 4: 3660–3671.
8. Arthur-Nyarko E., Agyei D.D., Armah J.K. Digitizing distance learning materials: Measuring students' readiness and intended challenges. *Education and Information Technologies*. 2020; Vol. 25: 2987–3002. Available at: https://doi.org/10.1007/s10639-019-10060-y
9. Podlesek A., Kavcic V. Generalised anxiety in Slovenian university students during the COVID-19 pandemic. *Journal of Contemporary Educational Studies*. 2021; Vol. 72: 322–341.
10. Giudice A., Antonelli A., Bennardo F. To test or not to test? An opportunity to restart dentistry sustainably in the 'COVID-19 era. *International Endodontic Journal*. 2020; Vol. 53, № 7: 1020–1021.

Статья поступила в редакцию 17.07.22

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-44-47

Kunguryakova A.*V., postgraduate, Kamchatka State University n.a. Vitus Bering (Petropavlovsk-Kamchatsky, Russia), E-mail: nad1606@yandex.ru*

Saidov Z.A., *Doctor of Law, Professor, Rector, Chechen State University n.a. A.A. Kadyrov (Grozny, Russia), E-mail: z.saidov@chesu.ru*

Yarychev N.U., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Doctor of Philosophy (Sciences), Professor, Head of Department of Theory and Technology of Social Work, Vice-Rector for Academic Affairs, Chechen State University n.a. A.A. Kadyrov (Grozny, Russia), E-mail: nasrudiny@mail.ru*

PEDAGOGICAL CONDITIONS AND FACTORS OF FORMATION OF ARTISTIC AND AESTHETIC CULTURE OF ADOLESCENTS IN THE CONDITIONS OF ADDITIONAL EDUCATION. The article deals with a problem of the formation of the artistic and aesthetic culture of adolescents in the conditions of additional education by means of the discipline "Art History." Factors, as well as pedagogical conditions for the formation of the artistic and aesthetic culture of adolescents, are identified and considered. Building a holistic and consistent process of studying the history of art. Organization of emotional and personal development of art history by a teenager. Encouraging adolescents to reflect on the process and results of their own artistic and aesthetic activities. The article concludes that the pedagogical conditions that increase the effectiveness of the process under study are: the construction of a holistic and consistent study of the history of art, the organization of emotional and personal development of the history of art, the motivation of adolescents to reflect on the process and results of their own artistic and aesthetic activity.

Key words: **artistic and aesthetic culture of teenager, pedagogical conditions, external and internal factors, additional education of children, children's art school, art history.**

А.В. Кунгурякова, *аспирант, ФГБОУ ВО «Камчатский государственный университет имени Витуса Беринга», г. Петропавловск-Камчатский, E-mail: nad1606@yandex.ru*

З.А. Саидов, *д-р юрид. наук, проф., ректор ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный), E-mail: z.saidov@chesu.ru*

Н.У. Ярычев, *д-р пед. наук, д-р филос. наук, проф., зав. каф. теории и технологии социальной работы, проректор по учебной работе ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: nasrudiny@mail.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ И ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассмотрена проблема формирования художественно-эстетической культуры подростков в условиях дополнительного образования средствами дисциплины ''История искусств''. Выявлены и рассмотрены факторы, а также педагогические условия формирования художественно-эстетической культуры подростков, построения целостного и последовательного процесса изучения истории искусств, организации эмоционально-личностного освоения подростком истории искусств, побуждения подростков к рефлексии процесса и результатов собственной художественно-эстетической деятельности. В статье делается вывод о том, что педагогическими условиями, повышающими эффективность исследуемого процесса, являются следующие: построение целостного и последовательного изучения истории искусств, организация эмоционально-личностного освоения истории искусств, побуждение подростков к рефлексии процесса и результатов собственной художественно-эстетической деятельности.

Ключевые слова: **художественно-эстетическая культура подростка, педагогические условия, внешние и внутренние факторы, дополнительное образование детей, детская художественная школа, история искусств.**

Актуальность исследования объясняется с тем, что развитие гуманистического общества связано с ростом и развитием художественной и эстетической культуры подрастающего поколения [1–19]. Детская художественная школа – это учреждение дополнительного образования, задачей которой является художественно-эстетическое воспитание, общее и профессиональное художественное образование детей и подростков. Самым многочисленным видом учреждений дополнительного образования, согласно статистическому отчету Минпросвещения России, являются организации художественного творчества, художественные школы [15]. Однако проблема поиска эффективных педагогических условий и факторов формирования художественно-эстетической культуры подростков в условиях дополнительного образования ещё не является достаточно разработанной в педагогической практике в современных условиях.

Цель данной статьи заключается в разработке педагогических условий и факторов формирования художественно-эстетической культуры подростков в условиях дополнительного образования на современном этапе развития социокультурной ситуации в стране.

Основными задачами статьи можно определить следующие:

– проанализировать педагогические условия формирования художественно-эстетической культуры подростков в условиях дополнительного образования на современном этапе развития социокультурной ситуации в стране;

– изучить факторы формирования художественно-эстетической культуры подростков в условиях дополнительного образования на современном этапе развития социокультурной ситуации в стране.

Научная новизна статьи состоит в анализе теоретических подходов к выявлению педагогических условий формирования художественно-эстетической культуры подростков в условиях современных условиях дополнительного образования. Теоретическая значимость заключается в том, что были проанализированы факторы формирования художественно-эстетической культуры подростков в условиях дополнительного образования на современном этапе развития социокультурной ситуации в стране.

Практическая значимость заключается в том, что были разработаны педагогические условия формирования художественно-эстетической культуры подростков в условиях дополнительного образования, которые будут эффективны в рамках современного этапа социокультурного развития.

Реализация цели и задач дополнительного образования детей осуществляется на основе следующих принципов: добровольность, т. е. ребенок выбирает направление согласно внутренним потребностям (музыкальное, художественное и другие направления); доступность; синтез воспитательного и обучающего процессов; практико-ориентированная деятельность; создание условий для самореализации; системность.

Выбор подхода, методов и средств формирования художественно-эстетической культуры детей зависит от возраста учащегося. Каждый возрастной этап является сензитивной фазой для формирования различных компонентов художественно-эстетической культуры. С раннего возраста дети приобщаются к законам природы, познают красоту окружающего мира, значение морально-нравственных норм, формируют эстетическое отношение к быту, природе. Главная цель дошкольного учреждения в процессе художественно-эстетического воспитания – это пробуждение творческой активности детей. Младший школьный возраст характеризуется эмоционально-чувственным и сенсорным восприятием. На этом этапе формируется эмоционально-ценностное отношение к окружающему миру, природе. Главная задача эстетического воспитания младшего школьника состоит в сформировании эстетического восприятия. Обращение к этническим традициям и народному творчеству коренного населения Камчатки обогащает процесс приобщения детей к эстетике и демонстрирует разнообразие художественных образов. Пленэр – это одна из форм формирования художественно-эстетической культуры детей и подростков. Уникальная природа Камчатского края с ярко выраженным природным многообразием знакомит учащихся с взаимодействием света и тени, показывает гармонию колорита, характерную для края.

Подростковый возраст сопровождается такими характеристиками, как трудный, переходный, переломный. И.С. Кон, сравнивая психологию подростка с ребенком младшего школьного возраста, указывает на более высокий уровень самосознания, потребность осознать себя как личность. Формирование самосознания составляет главный итог переходного возраста. [6, с. 154]. Одна из главных черт подростков – познавательная активность. Полученный объем знаний позволяет проводить аналогии, сравнения и анализ, происходит становление теоретического мышления. Подростковый возраст является сензитивным для формирования художественно-эстетических знаний. В.А. Сухомлинский отмечал, что недостаточное внимание эстетическому воспитанию в подростковом возрасте приводит к деформации личности.

В процессе формирования художественно-эстетической культуры подростков факторы выступают движущей силой. В отечественной педагогике принято дифференцировать факторы на внешние и внутренние [4]. К внутренним факторам относятся психологические особенности личности: способности, интересы, увлечения, мотивы, эмоции, восприимчивость к прекрасному и т. д. К внешним факторам относятся обстоятельства, в которых протекает учебная деятельность, они создаются педагогами в образовательной организации.

Эффективность формирования художественно-эстетической культуры подростков в детской художественной школе обеспечивается реализацией внешних и внутренних факторов. Условное деление факторов не проводит между ними черту, напротив, эффективность факторов обусловлена их взаимодействием и единством в общей модели художественно-эстетического воспитания.

В работах, посвященных эстетическому воспитанию детей и подростков, авторы приводят следующие факторы:

- содержание воспитания, социальные роли взрослых и детей, регламентированность обучения, виды и методы обучения, направленность самообразования, содержание индивидуальной педагогической помощи (Фархшатова И.А) [16];
- потребность в художественном знании, самовыражении, стремление повысить своё художественное мастерство, желание достичь поставленной цели (Пожарская А.В.) [13];
- влияние наследственности на усвоение эстетической культуры, среды на формирование эстетической культуры личности, природная среда как фактор эстетического воспитания, воздействие социальной среды на формирование эстетической культуры личности (Киреева Н.В.) [5];
- эмпатия, креативность, активность личности, самостоятельность, самодеятельность (Малюков А.Н.) [10].

Анализ факторов формирования художественно-эстетической культуры подростков позволил определить наиболее важные внутренние и внешние факторы. К внутренним факторам относятся *потребность в художественном знании, восприимчивость к «законам красоты», готовность к активной творческой деятельности, потребность в самовыражении*.

Потребность в художественном знании подростка рассматривается нами как стремление к художественному поиску, к творческой деятельности, приносящей удовлетворение от взаимодействия с искусством. Запас элементарных эстетических и художественных знаний стимулирует дальнейшее развитие ребенка. Реализация художественной потребности выражается в художественном творчестве.

Следующим внутренним фактором формирования художественно-эстетической культуры подростков *является восприимчивость к «законам красоты»*. В психологических словарях восприятие толкуется как отражение предметов и объектов. Восприятие «по законам красоты» – это процесс сотворчества, соучастия, личная интерпретация реальности в произведениях искусства. Художественный или эстетический объект приобретает свою специфичность через восприятие и фантазию воспринимающего, и в этом заключается коренное отличие психологических процессов восприятия от эстетических. В художественной школе происходит приобщение подростков к «законам красоты», развивается способность воспринимать и понимать произведения искусства и красоту окружающего мира.

Следующий внутренний фактор – *готовность к активной творческой деятельности, потребность в самовыражении*. По мнению А.И. Крупнова, А.П. Прядина и др., активность личности представляет собой «акт перехода возможности в действительность», как деятельное состояние человека, целостность, связывающая воедино процессы, протекающие во внутреннем пла-

не (становление мотивов, целей, схем действия) и в поведении (деятельность, действия и операции) [7]. Потребность выразить себя в подростковом возрасте достигает своего максимума. В подростковом возрасте человек переоценивает свой прежний опыт и идеалы, повышается мотивация для самореализации, идет поиск новых путей для самоутверждения своего «Я». Стремление выразить себя в качестве автора, отразить субъективности окружающего мира в своем творчестве толкает подростка на поиск новых творческих решений. Задача педагогов детской художественной школы состоит в том, чтобы учитывать особенности возраста и применять формы и методы, способы творческой деятельности, подходящие ребенку.

Анализ внешних факторов формирования художественно-эстетической культуры подростков позволил выявить наиболее важные в условиях дополнительного образования: *компетентность педагога, создание комфортной психолого-педагогической атмосферы на уроках истории искусств, создание условий для творческой деятельности.*

Компетентность педагога детской художественной школы выражается в правильном планировании учебных занятий, постановке целей и задач, соответствующих возрасту и индивидуальным особенностям ребенка, подборе учебного материала, использовании современных технологий. В концепции «Развитие дополнительного образования детей до 2030 года» [14] определены приоритеты обновления содержания и технологий по направленностям дополнительного образования детей: создание условий для вовлечения детей в художественную деятельность по разным видам искусства и жанрам художественного творчества при сохранении традиций классического искусства и народного творчества; постоянное дополнение содержания учебных программ художественной направленности, отвечающих требованиям современной действительности; построение учебной деятельности с применением цифровых технологий, современных средств коммуникации, оборудования; в развитии индивидуальных творческих способностей детей, приобретения ими знаний, умений в области выбранного вида искусства и др.

Следующий внешний фактор формирования художественно-эстетической культуры подростков – *создание комфортной психолого-педагогической атмосферы на уроках по истории искусств*. Современные дети живут в режиме интенсивной умственной и физической деятельности, что снижает учебную мотивацию. Педагог, создавая комфортную психолого-педагогическую атмосферу на занятиях, способствует преодолению ситуации выгорания, раскрытию способностей ребенка, установлению доверительной атмосферы. Позитивный эмоциональный заряд положительно влияет на формирование художественно-эстетической культуры подростков. Когда педагог создает комфортную психолого-педагогическую атмосферу на занятиях, учащиеся стараются не только сами освоить учебную программу, но и помочь однокласснику.

Комфортная психолого-педагогическая атмосфера на занятиях по истории искусств создается с учетом составляющих: комфортность в учебной деятельности и коммуникации, благополучие эмоционального состояния каждого ребенка, комфортность в условиях предметной среды, занимательность учебного материала и др.

При создании комфортной психолого-педагогической атмосферы педагогу следует использовать разнообразные дидактические методы и приемы: игры, методы арт-терапии, интересные истории, шутки, загадки и т. д. Для формирования художественно-эстетической культуры подростков в детской художественной школе необходимо создать соответствующие педагогические условия. Согласно философскому энциклопедическому словарю, условие – это «то, от чего зависит нечто другое, что делает возможным наличие состояния, процесса» [17]. В научно-педагогической литературе встречаются различные трактовки понятия «педагогические условия»:

- результат целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов (приемов), а также организационных форм обучения для достижения… целей (В.И. Андреев) [1];
- некое внешнее обстоятельство, оказывающее значимое влияние на протекание и эффективность педагогического процесса, сознательно спроектированного исследователем, подразумевающего достижение искомого эффекта (Н.М. Борытко) [2];
- совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных задач (А.Я. Найн) [11];
- совокупность мер профессионально-образовательного процесса, образующих профессионально-образовательную среду, соблюдение которых способствует эффективному достижению образовательных целей [9];
- педагогическая деятельность педагога, деятельность обучающихся и отношение обучающихся к ней, внутренняя и внешняя среда образовательного учреждения и взаимодействие с ней [8].

Таким образом, под педагогическими условиями понимают внешнюю среду, обстоятельства, совокупность мер, отбор содержания, форм, методов и технологий обучения. Опираясь на педагогические закономерности и принципы формирования художественно-эстетической культуры подростов, внутренние и внешние факторы, нами были сформулированы следующие педагогические условия: построение целостного и последовательного процесса изучения истории искусств; организация эмоционально-личностного освоения подростком истории искусств; побуждение подростков к рефлексии процесса и результатов собственной художественно-эстетической деятельности.

Педагогическое условие – *построение целостного и последовательного процесса изучения истории искусств* – связано с познавательным компонентом художественно-эстетической воспитанности подростков в условиях дополнительного образования и предполагает изучение истории искусств не как отдельных фактов об объектах и художниках, а как части культуры. Образовательный процесс, направленный на освоение подростком истории искусства, объединяет отрывочные знания об искусстве и синтезирует в их стройную систему гуманистических взглядов на природу искусства, формируя нравственно эстетические убеждения учащихся.

Искусство оказывает сильнейшее воздействие на формирование личности. Освоение истории искусства является познавательным и творческим процессом, подросток включается в сотворчество каждый раз, когда встречается с произведением искусства. «И, хотя сам по себе творческий процесс создания художественного произведения как будто уже совершился, каждый человек вслед за художником творцом погружается в него всякий раз, когда воспринимает произведение искусства. Он вновь и вновь в меру своих личных способностей становится творцом, «художником», переживая жизнь как бы «душой автора» того или иного произведения, радуясь или восхищаясь, удивляясь или испытывая гнев, досаду, отвращение» [12, с. 18]. Значение целостного и последовательного изучения истории искусств состоит в том, чтобы удовлетворить специфические потребности подростков в знании об искусстве, поддерживать и развивать эти потребности. Особенность искусства состоит в том, что оно само выступает фактором развития художественных потребностей личности.

Важное педагогическое условие – *организация эмоционально-личностного освоения истории искусств* – связано с эмоционально-ценностным компонентом художественно-эстетической воспитанности личности. Развитие эмоционально-чувственной сферы подростков требует значительных усилий со стороны педагога. Подростки воспринимают острее, тоньше, чем дети младшего школьного возраста, но при этом часто отсутствует открытая непосредственная реакция. Именно в подростковом возрасте происходит решающий сдвиг в отношении искусства, накопленный художественный и жизненный опыт, психоэмоциональные особенности возраста дают возможность для самостоятельности в оценке произведений искусства. Уроки по истории искусств предполагают свободу самовыражения подростков, самостоятельный выбор тем и средств выполнений заданий, свободное обсуждение сюжетов, анализ работ. Эмоционально-личностное освоение истории искусств реализуется через эмоциональное изложение художественного материала, представление разных точек зрения, обращение педагога к своему опыту, интерес к мнению учащихся. Положительное эмоциональное отношение подростка к искусству позволяет усвоить духовно-нравственные ценности, заложенные в искусстве, а затем транслировать их окружающим [18; 19].

Педагогическое условие *побуждение подростков к рефлексии процесса и результатов собственной художественной деятельности* связано с мотивационно-деятельностным компонентом художественно-эстетической воспитанности подростков в условиях дополнительного образования. Толковый словарь С.И. Ожегова дает определение термина рефлексия – «размышление о своем внутреннем состоянии, самоанализ». Рефлексию применительно к художественно-эстетической деятельности подростка можно определить как процесс и результат осмысления им собственной творческой деятельности, своего уровня освоения учебной программы художественной школы и ее элементов, удовлетворенности своих художественных и эстетических потребностей. Хотелось бы отметить, что рефлексия не ограничивается только самоанализом уже свершенных событий, рефлексия – это также построение планов и стратегий на будущее на основе анализа свершившегося. Дж. Дьюи утверждал важность рефлексии: “Если поступки человека не управляются разумными заключениями, то они управляются неразумными импульсами” [3, с. 56]. Процесс побуждения подростков к рефлексии процесса и результатов собственной художественной деятельности неразрывно связан с саморазвитием, становлением профессиональных качеств личности, творческим развитием, формированием художественно-эстетической культуры подростков.

Таким образом, нами были выделены педагогические условия и факторы формирования художественно-эстетической культуры подростков в детской художественной школе. Педагогическими условиями, повышающими эффективность исследуемого процесса, являются следующие: построение целостного и последовательного изучения истории искусств, организация эмоционально-личностного освоения истории искусств, побуждение подростков к рефлексии процесса и результатов собственной художественной-эстетической деятельности. Проектирование модели формирования художественно-эстетической культуры подростков в детской художественной школе предполагает выявление внешних и внутренних факторов формирования художественно-эстетической культуры подростков в детской художественной школе. Анализ факторов формирования художественно-эстетической культуры подростков позволил определить наиболее важные внутренние и внешние факторы. Были выявлены внешние факто-

ры – компетентность педагога, создание комфортной психолого-педагогической атмосферы на уроках истории искусств, условий для творческой деятельности. Внутренние факторы – потребность в художественном знании, восприимчивость к «законам красоты», готовность к активной творческой деятельности, потребность в самовыражении. Несмотря на принятую в педагогической науке теоретическую дифференциацию педагогических условий и факторов, в практической деятельности педагогические условия и факторы неразделимы, дополняют и усиливают друг друга.

Библиографический список

1. Андреев В.И. *Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс.* Казань, 2005.
2. Борытко Н.М. *Теория обучения*: учебник для студентов педагогических вузов. Волгоград, 2006.
3. Дьюи Дж. *Психология и педагогика мышления. (Как мы мыслим)*. Москва, 1999.
4. Рачковская Н.А., Прокофьева Л.А. Использование нетрадиционных пластичных материалов в лепке для формирования изобразительных умений дошкольников. *Актуальные проблемы теории и практики психологических, психолого-педагогических и педагогических исследований*: сборник трудов Международной научно-практической конференции «XV Левитовские чтения»: в 3 т. Москва. 2020: 292–297.
5. Киреева Н.В. *Интеграция коллективных и индивидуальных форм работы как условие формирования эстетической культуры младших подростков (На материале школы-комплекса с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла)*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Белгород, 2000.
6. Кон И.С. *Психология старшеклассника*: пособие для учителя. Москва, 1980.
7. Крупнов А.И., Прядин А.П. К вопросу о понятии «активность». *Личность и деятельность:* тезисы докладов к 5 Всесоюзному Съезду психологов СССР. Москва, 1977: 23–25.
8. Рачковская Н.А., Пищулин В.И. Исследование процесса социализации лиц с повышенными потребностями. *Современные аспекты фундаментальных наук.* Труды второго международного симпозиума. 2015: 138–141.
9. Редькина Л.И. Подготовка будущих педагогов к профессиональной деятельности в условиях поликультурного регионе. *Проблемы современного педагогического образования.* 2016; № 51-1: 177–182.
10. Малюков А.Н. *Психология переживания и художественное развитие личности*. Дубна, 1999.
11. Глузман А.В., Редькина Л.И. Концепция этнокультурного образования. *Гуманитарные науки*. Ялта, 2015; № 3 (31): 11–23.
12. Саидов З.А., Ярычев Н.У. Специфика организации педагогической работы с детьми и подростками в условиях детских оздоровительных лагерей. *Проблемы современного педагогического образования.* 2021; № 70-4: 315–318.
13. Пожарская А.В. *Формирование эстетического мировосприятия у подростков посредством художественно-изобразительной деятельности*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Саратов, 2017.
14. *Распоряжение Правительства РФ от 31.03.2022г. № 678-р*. Available at: https static.government.ru
15. *Статистические данные Министерства просвещения*. Available at: https://edu.gov.ru/activity/statistics/additional_edu/
16. Фархшатова И.А. *Нравственно-эстетическое воспитание подростков в учреждении дополнительного образования детей*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 2003.
17. *Философский энциклопедический словарь*. Available at: https://terme.ru/termin/uslovie.html
18. Рачковская Н.А., Юркова Т.В. Нравственное воспитание младшего школьника. *Теоретические и практические исследования XXI века:* труды Международной научно-практической конференции. 2014: 299–305.
19. Куртвапова В.М., Рачковская Н.А. Нравственное воспитание школьника в поликультурном образовательном пространстве. *Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога*: сборник научных трудов Всероссийской научно-практической конференции. 2018: 88–94.

References

1. Andreev V.I. *Pedagogika vysshej shkoly. Innovacionno-prognosticheskij kurs.* Kazan', 2005.
2. Borytko N.M. *Teoriya obucheniya*: uchebnik dlya studentov pedagogicheskih vuzov. Volgograd, 2006.
3. D'yui Dzh. *Psihologiya i pedagogika myshleniya. (Kak my myslim)*. Moskva, 1999.
4. Rachkovskaya N.A., Prokof'eva L.A. Ispol'zovanie netradicionnyh plastichnyh materialov v lepke dlya formirovaniya izobrazitel'nyh umenij doshkol'nikov. *Aktual'nye problemy teorii i praktiki psihologicheskih, psihologo-pedagogicheskih i pedagogicheskih issledovanij*: sbornik trudov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii "XV Levitovskie chteniya": v 3 t. Moskva. 2020: 292-297.
5. Kireeva N.V. *Integraciya kollektivnyh i individual'nyh form raboty kak uslovie formirovaniya `esteticheskoj kul'tury mladshih podrostkov (Na materiale shkoly-kompleksa s uglublennym izucheniem predmetov hudozhestvenno-`esteticheskogo cikla)*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Belgorod, 2000.
6. Kon I.S. *Psihologiya starsheklassnika*: posobie dlya uchitelya. Moskva, 1980.
7. Krupnov A.I., Pryadin A.P. K voprosu o ponyatii «aktivnost'». *Lichnost' i deyatel'nost':* tezisy dokladov k 5 Vsesoyuznomu S`ezdu psihologov SSSR. Moskva, 1977: 23-25.
8. Rachkovskaya N.A., Pischulin V.I. Issledovanie processa socializacii lic s povyshennymi potrebnostyami. *Sovremennye aspekty fundamental'nyh nauk.* Trudy vtorogo mezhdunarodnogo simpoziuma. 2015: 138-141.
9. Red'kina L.I. Podgotovka buduschih pedagogov k professional'noj deyatel'nosti v usloviyah polikul'turnogo regione. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2016; № 51-1: 177-182.
10. Malyukov A.N. *Psihologiya perezhivaniya i hudozhestvennoe razvitie lichnosti*. Dubna, 1999.
11. Gluzman A.V., Red'kina L.I. Koncepciya `etnokul'turnogo obrazovaniya. *Gumanitarnye nauki*. Yalta, 2015; № 3 (31): 11-23.
12. Saidov Z.A., Yarychev N.U. Specifika organizacii pedagogicheskoj raboty s det'mi i podrostkami v usloviyah detskih ozdorovitel'nyh lagerej. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2021; № 70-4: 315-318.
13. Pozharskaya A.V. *Formirovanie `esteticheskogo mirovospriyatiya u podrostkov posredstvom hudozhestvenno-izobrazitel'noj deyatel'nosti*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Saratov, 2017.
14. *Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 31.03.2022g. № 678-r*. Available at: https static.government.ru
15. *Statisticheskie dannye Ministerstva prosvescheniya*. Available at: https://edu.gov.ru/activity/statistics/additional_edu/
16. Farhshatova I.A. *Nravstvenno-`esteticheskoe vospitanie podrostkov v uchrezhdenii dopolnitel'nogo obrazovaniya detej.* Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2003.
17. *Filosofskij `enciklopedicheskij slovar'*. Available at: https://terme.ru/termin/uslovie.html
18. Rachkovskaya N.A., Yurkova T.V. Nravstvennoe vospitanie mladshego shkol'nika. *Teoreticheskie i prakticheskie issledovaniya XXI veka:* trudy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2014: 299-305.
19. Kurtvapova V.M., Rachkovskaya N.A. Nravstvennoe vospitanie shkol'nika v polikul'turnom obrazovatel'nom prostranstve. *Tradicii i novacii v professional'noj podgotovke i deyatel'nosti pedagoga*: sbornik nauchnyh trudov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2018: 88-94.

Статья поступила в редакцию 07.08.22

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-47-50

Plieva A.O., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of English, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: plieva.asya@yandex.ru*
Aradakhova M.B., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Romano-Germanic and Oriental Languages and Teaching Methods, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: Fesival00@mail.ru*

FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE SPEECH COMPETENCE OF STUDENTS THROUGH MODELING LEARNING AND SPEECH SITUATIONS. The article considers fundamental questions for the study of the method of modeling the educational and speech situation in the formation of speech competence about the goals and content of teaching a foreign language according to the Federal State Educational Standard from the standpoint of a competence-based approach; features and methods of teaching foreign language speech activity within the framework of a personal-activity approach. The method of modeling educational and speech situations in a foreign language lesson is considered as one of the ways to form the oral speech competence of students. Separately, speech competence is considered as part of foreign language communicative competence, which largely determines the general level of students' knowledge of a foreign language. Thus, speech competence is the ability to use a foreign language functionally in all four types of speech activity.

Key words: **competence, foreign language speech competence, modeling, teaching and speech situation.**

А.О. Плиева, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: plieva.asya@yandex.ru*
М.Б. Арадахова, *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: Fesival00@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОСРЕДСТВОМ МОДЕЛИРОВАНИЯ УЧЕБНО-РЕЧЕВЫХ СИТУАЦИЙ

В статье рассмотрены фундаментальные для исследования метода моделирования учебно-речевой ситуации при формировании речевой компетенции вопросы о целях и содержании обучения иностранному языку согласно ФГОС с позиций компетентностного подхода; особенностях и способах обучения иноязычной речевой деятельности в рамках личностно-деятельностного похода. Рассмотрен метод моделирования учебно-речевых ситуаций на уроке иностранного языка как один из способов формирования устной речевой компетенции обучающихся. Отдельно была рассмотрена речевая компетенция как часть иноязычной коммуникативной компетенции, определяющая во многом общий уровень владения обучающимися иностранным языком. Так, речевая компетенция – это способность к функциональному использованию иностранного языка во всех четырех видах речевой деятельности.

Ключевые слова: **компетенция, иноязычная речевая компетенция, моделирование, учебно-речевая ситуация.**

Актуальность данной проблематики состоит в том, что тенденции современного иноязычного образования предполагают использование активных обучающих технологий и групповых форм работы на занятиях иностранного языка, в том числе. В лингводидактике разработано множество классификаций и примеров создания учебно-речевых ситуаций, направленных на формирование умений говорения.

Цель данной статьи состоит в изучении процесса формирования иноязычной речевой компетенции обучающихся посредством моделирования учебно-речевых ситуаций.

Основные задачи статьи видятся в следующем: рассмотреть речевую компетенцию как часть иноязычной коммуникативной компетенции; изучить метод моделирования учебно-речевых ситуаций на уроке иностранного языка.

Основным методом, используемым в данной исследовательской работе, является анализ научной и педагогической литературы.

Научная новизна статьи состоит в рассмотрении метода моделирования учебно-речевых ситуаций на занятиях иностранного языка.

Теоретическая значимость статьи состоит в изучении сущности, содержания метода моделирования учебно-речевых ситуаций на занятиях иностранного языка.

Практическая значимость заключается в рассмотрении метода моделирования учебно-речевых ситуаций на занятиях иностранного языка как одного из способов формирования устной речевой компетенции обучающихся.

Сущность речевой компетенции и параметры ее формирования у обучающихся носят комплексный характер, т. к. процесс порождения речи связан не только с лингвистической составляющей передаваемой информации, но и со сложными высшими психическими функциями, когнитивной деятельностью, а также социально обусловленными факторами.

Речевая деятельность как сложносоставной акт человеческой деятельности, связанный с мышлением и восприятием, направленный на общение и социальное взаимодействие, была рассмотрена отечественными психолингвистами. Работая над теорией деятельности и рассматривая ее как ключ к пониманию многих психических процессов, ученые пришли к выводу, что человеческая деятельность включает в себя совокупность поэтапных взаимосвязанных действий, направленных на постановку цели и подбор средств для ее оптимального достижения.

Исследования в области психолингвистики стали основой для разработки личностно-деятельностного подхода в педагогике в целом и в преподавании иностранных языков в частности. Особую значимость личностно-деятельностный подход имеет для языкового образования, поскольку знание иностранного языка – это, прежде всего, умение осуществлять речевую деятельность в соответствии с регистром языка, социокультурными правилами и невербальными составляющими общения.

Ввиду необходимых условий реализации личностно-деятельностного подхода в обучении иностранному языку и также комплексности самого процесса речевой деятельности обучение говорению как продуктивному виду речевой деятельности требует высокого уровня методической подготовки со стороны учителя. Речь идет о методической компетенции учителя как стержневом компоненте профессиональной компетентности учителя иностранного языка. Методическая компетенция учителя – это, прежде всего, владение педагога необходимыми методами обучения (как общепедагогическими, так и специфическими – присущими определенному предмету), знание дидактических основ обучения и способность применять эти знания в процессе обучения [1].

Именно данная компетентность позволяет выстроить эффективное учебное взаимодействие с обучающимися, что, в свою очередь, помогает сформировать у них необходимый уровень знаний и умений по предмету. Методическая компетенция выражается в способности учителя методически мыслить: достигать целей обучения в соответствии с конкретными условиями и лингводидактическими и методическими знаниями учителя [2].

Когда же результаты формирования умений говорения не в полной мере соответствуют поставленной цели, перед учителем ставится задача определения сути возникающих у обучающихся трудностей и причин их появления, а затем способов их устранения [3].

Учитывая все особенности структуры и содержания речевой деятельности, учителю иностранного языка необходимо уметь оптимально подбирать соответствующие целям обучения содержательные параметры и реализовывать адекватные условиям методические принципы обучения. При соблюдении этих условий образовательный процесс коррелирует с принципами личностно-деятельностного подхода, определяющего способ обучения.

Рассмотрим метод моделирования учебно-речевых ситуаций на уроке иностранного языка как один из способов формирования устной речевой компетенции обучающихся. Метод моделирования может быть применен тогда, когда исследуемый объект слишком широкий, комплексный, сложный, трудноизмеримый. Именно таковым является как сам процесс формирования умения говорения, так и процесс реальной устной коммуникации на иностранном языке. Следовательно, применение метода моделирования целесообразно для обучения иноязычному говорению – одному из самых сложных как в освоении, так и в преподавании видов речевой деятельности. Основным условием для устной речевой деятельности является наличие коммуникативно-познавательной потребности [4]. Иными словами, источником устного общения всегда будет являться коммуникативная ситуация. На наш взгляд, обучение говорению на иностранном языке на уровне основного общего образования уже может сводиться к моделированию учебно-речевых ситуаций, обладающих характеристиками реальных ситуаций общения, в которых могут оказаться обучающиеся.

Рассматриваемая нами учебно-речевая ситуация является моделью по определению. Модель – это некий прототип, который всегда проще реального объекта и отображает только основополагающие элементы исходного оригинала. Примерами модели могут служить графики, схемы, формулы, алгоритмы, описания, изображения и т. д.

В случае нашего исследования учебно-речевая ситуация является коммуникативной моделью, приближенной к реальной ситуации общения, в которую будет включен определенный конкретной педагогической задачей лексико-грамматический материал и содержательные параметры [5]. Реальная же ситуация общения может включать в себя неограниченный набор языкового материала, а содержание ее может варьироваться вне зависимости от фоновых знаний обучающихся, т. к. сценарий общения, определенного жизненными обстоятельствами, зачастую тяжело спрогнозировать. Без предварительной практики решения учебно-речевых коммуникативных задач у обучающихся не сможет сформироваться умение спонтанно пользоваться изучаемым языком в устной речи. В этом смысле речевая коммуникативная ситуация в педагогическом процессе рассматривается Е.И. Пассовым как единица конструирования речевой деятельности [6].

С позиций личностно-деятельностного подхода в обучении, который подразумевает практическую направленность, активность и определенную самостоятельность учебной деятельности обучающихся, учебно-речевая ситуация является одним из основных инструментов при обучении иноязычному говорению, удовлетворяющим основные педагогические условия [7]. То есть при моделировании учебно-речевых ситуаций на уроках иностранного языка обучение языку и, в частности, говорению производится в непосредственном процессе речевой деятельности, условия и содержания которой устанавливаются учителем в зависимости от личностных особенностей группы обучающихся.

Для целей обучения говорению в учебно-речевую ситуацию необходимо включить следующие базовые компоненты [8]:

1. Содержательные параметры. Они определяются исходя из учебного плана, УМК, а также из личностных особенностей группы обучающихся так, чтобы они могли вывести в речь тот материал, который им знаком и понятен. Иными словами, учитель должен моделировать такие ситуации, в которых обучающимся есть что сказать.

2. Языковые параметры. Они также определяются на основе календарно-тематического планирования таким образом, чтобы у обучающихся было достаточно лексико-грамматических навыков для порождения высказываний. Этот материал будет присутствовать в формулировке задания, в приводимых примерах и опорах. Это основополагающий фактор успешного выполнения задания на говорение, т. к. обучающимся должно быть понятно, как сказать то, что они хотят.

3. Форма организации процесса говорения. Формулировка и постановка задания имеют ключевое значение, т. к. само задание помогает обучающимся определить тип коммуникативной задачи, которую они должны выполнить, и способы оформления высказывания. Преподаватель определяет, будут ли в задании опоры и какого типа, каким образом учебно-речевая ситуация будет смоделирована (устно, письменно, наглядно), на каком языке (если на изучаемом, то сама постановка задания уже является речевой мини-ситуацией), будет ли задание выполняться индивидуально, в парах или в группах, какие обстоятельства определены заданием, а какие являются открытыми и определяются обучающими и т. д. Важным шагом в моделировании учебно-речевой ситуации является проверка понимания обучающимися задания.

Учебно-речевые ситуации при необходимости могут содержать больше параметров, однако необходимо помнить, что это модель, а значит, чем больше в ней переменных, тем сложнее становится задание. Эту особенность метода моделирования нужно учитывать при моделировании учебно-речевых ситуаций для групп обучающихся с разным уровнем владения иностранным языком.

Эффективность обучения иноязычному общению на основе учебно-речевых ситуаций обоснована широтой выполняемых благодаря данному методу образовательных функций. Так, учебно-речевая ситуация является одновременно и содержанием обучения, и его формой, что помогает развивать функциональные способности обучающихся, определять необходимый в той или иной ситуации общения речевой материал. Помимо этого, учебно-речевая ситуация как часть учебного процесса решает одновременно несколько задач: образовательную (обучая непосредственно говорению), практическую (дает выход лингвистических знаний в речь) и воспитательную (благодаря содержанию учебно-речевых ситуаций).

Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устному речевому общению обосновано тем, что этот процесс носит межличностный характер, поэтому человек в условиях реального общения сталкивается не просто с необходимостью реагировать на ситуацию, но и осуществлять вероятностное прогнозирование исхода ситуации для обеих сторон, а также выбирать соответствующий вариант поведения. Все эти операции отрабатываются и автоматизируются только в процессе социализации индивида. Поэтому в рамках учебного процесса моделирование различных типов и ситуаций общения на уроках иностранного языка является оптимальной формой обучения иноязычному общению.

В связи с тем, что учебно-речевые ситуации имитируют различные реальные ситуации общения, на базе примерных программ обучения на уровне основного общего образования можно выделить следующие типы учебно-речевых ситуаций:

1. Проблемные ситуации – ситуации, когда в определенных обстоятельствах обучающийся должен занять свою позицию по поднятому вопросу и обосновать ее, оперируя системой аргументов и примеров. Так, к типу проблемной ситуации можно отнести выражение собственного мнения с обоснованием (какая картинка вам больше нравится и почему), согласие или несогласие с утверждением, дебаты на определенную тему, решение кейсов путем поиска, запроса, обмена и обработки информации и т. д. Проблемные учебно-речевые ситуации развивают умение объяснять, запрашивать и сообщать информацию, выражать чувства, умение критиковать или одобрять.

2. Ролевые ситуации, присущие, в основном, социально-культурным тематикам. В них обучающимся необходимо выполнить коммуникативную задачу в определенной роли (не абстрактного субъекта, а живого человека с определенными параметрами), исходя из его позиции, сделать оценку, дать совет, выразить мнение и др. Данный тип ситуаций развивает такие речевые умения, как запрос или сообщение информации, описание, объяснение, выражение просьбы, формулировка мнения, умение обратиться в соответствии с принятыми нормами речевого поведения и т. д.

3. Воображаемые ситуации – это ситуации, которые служат в основном для обсуждения творческих увлечений учащихся или же прогнозирования событий в их жизни. Данный тип ситуаций учит устному описанию, рассказу, умению убедить и выразить мнение.

Отметим, что один и тот же тип ситуации может быть приемлем одновременно для нескольких тематик. Например, обсуждая тему «Еда. Здоровый образ жизни», можно говорить как о том, что из рациона обучающихся является здоровой и нездоровой едой, как можно улучшить свое питание (проблемная ситуация), так и о том, что и почему они бы заказали, если бы имели на руках ограниченную сумму денег, недостаточную для полноценного обеда в кафе (ролевая ситуация), а также о том, какую еще космическую еду они изобрели бы, если в будущем они стали бы учеными-изобретателями (воображаемая ситуация). Классификация определяется не столько контентными показателями, сколько постановкой учебной задачи.

Рассматриваемый нами метод имеет сразу несколько функций помимо его основной образовательной функции. Во-первых, в процессе обучения через моделирование учебно-речевой ситуации у обучающихся развивается широкий спектр умений. В них входят так называемые гибкие навыки (soft skills): умение организовать процесс общения, договариваться, проявлять креативность, работать в команде, способность учиться и адаптироваться к внезапно возникающим условиям в любой ситуации, а также способность правильно распределять время (time management).

Во-вторых, применение метода моделирования учебно-речевых ситуаций носит мотивирующий характер, поскольку сама форма такой устной работы формирует положительное отношение обучающихся и к предмету, и к процессу обучения (так называемая инструментальная мотивация по Роговой) [9]. В целом при форме работы в сотрудничестве повышается уровень социализации обучающихся среди своих сверстников.

В-третьих, учебно-речевая ситуация может служить способом контроля полученных знаний. Процесс моделирования учебно-речевой ситуации для преподавателя носит поэтапный характер. Первый этап – отбор и систематизация лексико-грамматических знаний. Необходимо выделить основную лексику по новой теме и грамматические правила, которые необходимо заранее объяснить обучающимся. В учебно-речевую ситуацию также можно включить ранее пройденный материал для его повторения и закрепления.

Второй этап подразумевает конкретизацию формы и условий будущей учебно-речевой ситуации для выбранных на первом этапе параметров. Например, если согласно планированию необходимо пройти прошедшее время и лексику по теме «Еда и напитки», то нецелесообразно моделировать ситуацию в кафе или ресторане, т. к. в диалогах будет использоваться преимущественно настоящее время. В данной ситуации больше подойдет коммуникативная ситуация, включающая в себя описание событий прошлого: рассказ другу о том, что ты сегодня ел на завтрак/обед; что ты любил есть, когда был маленький; рассказ об истории создания какого-либо блюда и т. д. В этом случае преимущественным типом будут выступать ролевые ситуации.

На третьем этапе происходит перенос модели на практику, производится оформление тренировочного алгоритма, состоящего из микроситуаций, а также формирование условий и содержательных параметров самой учебно-речевой ситуации.

При моделировании учебно-речевой ситуации и тренировочного алгоритма вполне возможно использование визуальных составляющих в качестве содержательных и смысловых опор (картинки, видео, инфографика, мультимедийные приложения).

Рассмотрев основные характеристики метода моделирования учебно-речевых ситуаций, можно сделать вывод о том, что данный метод в полной мере соответствует специфическим методическим принципам, направленным на эффективное обучение иноязычному говорению. Так, учебно-речевая ситуация имитирует реальное устное общение, вовлекает обучающихся в изучение иностранного языка путем участия в речевой деятельности, направлена на формирование практических навыков и компетенций, учитывает личностные особенности обучающихся, строится по принципу от простого к сложному и в целом понятна обучающимся, что создает благоприятные условия для обучения.

Библиографический список

1. Безукладников К.Э. *Формирование лингводидактических компетенций будущего учителя иностранного языка: концепция и методика.* Диссертация ... доктора педагогических наук. Нижний Новгород, 2009.
2. Языкова Н.В., Макеева С.Н. *Формирование методической компетенции учителя иностранного языка в университете*. Москва: ТЕЗАУРУС, 2015.
3. Люботинский А.А. Характеристика методической компетенции в структуре профессиональной компетентности будущих учителей иностранного языка. *Педагогика: традиции и инновации*: материалы V Международной научной конференции, г. Челябинск, 2014: 154–157.
4. Рабина Е.И., Дёрина Н.В. Коммуникативный метод в обучении говорению на английском языке. *Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств.* 2020; № 52: 217–222.
5. Красилова И.Е., Галавтина Н.А. Возможности моделирования учебно-речевых ситуаций для обучения говорению на английском языке в средних классах общеобразовательной школы. *Вестник государственного гуманитарно-технологического университета*. 2018; № 3: 5–9.
6. Пассов Е.И. *Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур*. Минск, 2003.
7. Щукин А.Н. *Практическая методика обучения русскому языку как иностранному*: учебное пособие. Москва: ФЛИНТА, 2020.
8. Блохинская Л.О. Условия организации процесса формирования навыков говорения на английском языке на практических занятиях в высшей школе. *Обучение иностранному языку студентов высших и средних образовательных учреждений на современном этапе*: материалы Всероссийской научно-методической видеоконференции (с международным участием). Благовещенск, 2015: 45–52.
9. Рогова Г.В. *Методика обучения иностранным языкам в средней школе.* Москва: Просвещение, 2011.

References

1. Bezukladnikov K.`E. *Formirovanie lingvodidakticheskih kompetencij buduschego uchitelya inostrannogo yazyka: koncepciya i metodika*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskih nauk. Nizhnij Novgorod, 2009.
2. Yazykova N.V., Makeeva S.N. *Formirovanie metodicheskoj kompetencii uchitelya inostrannogo yazyka v universitete*. Moskva: TEZAURUS, 2015.
3. Lyubotinskij A.A. Harakteristika metodicheskoj kompetencii v strukture professional'noj kompetentnosti buduschih uchitelej inostrannogo yazyka. *Pedagogika: tradicii i innovacii*: materialy V Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii, g. Chelyabinsk, 2014: 154-157.
4. Rabina E.I., Derina N.V. Kommunikativnyj metod v obuchenii govoreniyu na anglijskom yazyke. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv.* 2020; № 52: 217-222.
5. Krasilova I.E., Galavtina N.A. Vozmozhnosti modelirovaniya uchebno-rechevyh situacij dlya obucheniya govoreniyu na anglijskom yazyke v srednih klassah obscheobrazovatel'noj shkoly. *Vestnik gosudarstvennogo gumanitarno-tehnologicheskogo universiteta*. 2018; № 3: 5-9.
6. Passov E.I. *Kommunikativnoe inoyazychnoe obrazovanie: gotovim k dialogu kul'tur*. Minsk, 2003.
7. Schukin A.N. *Prakticheskaya metodika obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu*: uchebnoe posobie. Moskva: FLINTA, 2020.
8. Blohinskaya L.O. Usloviya organizacii processa formirovaniya navykov govoreniya na anglijskom yazyke na prakticheskih zanyatiyah v vysshej shkole. *Obuchenie inostrannomu yazyku studentov vysshih i srednih obrazovatel'nyh uchrezhdenij na sovremennom `etape*: materialy Vserossijskoj nauchno-metodicheskoj videokonferencii (s mezhdunarodnym uchastiem). Blagoveschensk, 2015: 45-52.
9. Rogova G.V. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam v srednej shkole*. Moskva: Prosveschenie, 2011.

Статья поступила в редакцию 25.08.22

УДК 378.14 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-50-53

***Brattseva O.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Humanitarian Institute, Yugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: choa2612@yandex.ru*

***Pyreva E.V.**, MA student, Humanitarian Institute, Yugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: spitsyna_elizaveta@mail.ru*

MOTIVATIONAL BARRIERS OF STUDENTS: CONCEPT, CAUSES, WAYS OF OVERCOMING. The article examines a problem of motivational barriers of students in educational activities, reveals the concept of "motivational barrier" in educational activities, describes the causes of its occurrence, and also describes the main sign by which it is possible to judge the presence of a motivational barrier in educational activities. The purpose of the article is to develop a psychological and pedagogical program based on research aimed at overcoming motivational barriers in educational activities and to test its effectiveness. Special attention in the article is paid to the description the results of the study, which is conducted to identify motivational barriers among students before and after the implementation of the psychological and pedagogical program, which aims to form students' ability to overcome the causes of motivational barriers in educational activities.

Key words: **motivational barriers, students, reasons for motivational barriers, overcoming motivational barriers, psychological and pedagogical program.**

***О.А. Братцева**, канд. пед. наук, доц., Гуманитарный институт Югорского государственного университета, г. Ханты-Мансийск, E-mail: choa2612@yandex.ru*

***Е.В. Пырьева**, магистрант, Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск, E-mail: spitsyna_elizaveta@mail.ru*

МОТИВАЦИОННЫЕ БАРЬЕРЫ СТУДЕНТОВ: ПОНЯТИЕ, ПРИЧИНЫ, СПОСОБЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ

В статье рассматривается проблема мотивационных барьеров студентов в учебной деятельности, раскрыто понятие «мотивационный барьер» в учебной деятельности, описаны причины его возникновения, главный признак, по которому возможно судить о наличии мотивационного барьера в учебной деятельности. Целью статьи является разработка психолого-педагогической программы на основе исследования, направленной на преодоление мотивационных барьеров в учебной деятельности, и проверка ее эффективности. Отдельное внимание в статье уделяется описанию результаты исследования, которое проводилось с целью выявления мотивационных барьеров у студентов до и после реализации психолого-педагогической программы, которая направлена на то, чтобы сформировать у студентов умение преодолевать причины возникновения мотивационных барьеров в учебной деятельности.

Ключевые слова: **мотивационные барьеры, студенты, причины мотивационных барьеров, преодоление мотивационных барьеров, психолого-педагогическая программа.**

На сегодняшний день для абитуриентов важно не только определиться с выбором профессии, которая в дальнейшем будет интересна, но и получить качественное образование, которое невозможно без сформированной позиции субъекта обучения, мотивации к учебной деятельности. Практика показывает, что работодатели также заинтересованы в выпускниках, обладающих не только профессиональными знаниями, но и конкурентоспособными и мотивированными к деятельности. Вместе с тем «дистанционный», «смешанный» форматы обучения в период пандемии остро поставили вопрос о возможных психологических барьерах, которые возникают (обостряются) в период нестабильной, новой образовательной ситуации. Конечно, необходимо учитывать сложности организации образовательного процесса в период пандемии, но можно предположить, что определенная часть студентов не смогли «самоорганизоваться» для работы в новой ситуации, мотивировать себя к преодолению препятствий.

Причины незавершенной адаптации к высшему учебному заведению, нежелания обучаться по избранному направлению подготовки, невысокого качества подготовки к занятиям и т. п. могут быть самыми разными, но, несомненно, одной из них являются непреодоленные барьеры, возникающие в процессе обучения.

Стоит отметить, что В.Е. Мельников в своей работе «Мотивация к обучению студентов в вузе как психолого-педагогическая проблема» называет в качестве одной из основных проблем высшей школы «отсутствие интереса у студентов учиться, получать знания» [1].

В связи с этим проблема преодоления мотивационных барьеров (диагностика, выявление причин, формирование умений преодолевать барьеры) студентов вуза приобретает сегодня особое значение.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что данная проблема освещалась в трудах А. Адлера, А. Бека, Б.Ф. Зейгарник, И.А. Зимней, Дж. Келли, К. Левина, Н.А. Подымова и др.

При всем многообразии проанализированных работ теоретиков и практиков было установлено, что ряд вопросов, связанных с мотивационными барьерами, с их преодолением, остается нераскрытым, а также не разработаны методики, которые были бы направлены на выявление причин возникновения мотивационных барьеров в учебной деятельности.

Целью представленного в статье исследования является разработка психолого-педагогической программы, направленной на преодоление мотивационных барьеров в учебной деятельности, и проверка ее эффективности.

Задачи: на основе анализа психолого-педагогической литературы раскрыть основные понятия исследования; в ходе эмпирического исследования выявить мотивационные барьеры у студентов; разработать, апробировать и проверить степень эффективности психолого-педагогической программы, направленной на преодоление мотивационных барьеров в учебной деятельности.

Научная новизна нашего исследования заключается в разработке анкеты, направленной на выявление причин возникновения мотивационных барьеров у студентов, а также психолого-педагогической программы, способствующей преодолению мотивационных барьеров.

Теоретическая значимость нашего исследования заключается в том, что его результаты способствуют решению проблемы преодоления мотивационных барьеров студентами в учебной деятельности. Разработана и теоретически обоснована анкета для студентов, позволяющая выявить причины возникновения мотивационных барьеров.

Практическая значимость исследования заключается в том, что его результаты, анкета, а также разработанная психолого-педагогическая программа могут быть использованы психологическими службами, воспитательными отделами высших учебных заведений для обучения студентов преодолевать причины возникновения мотивационных барьеров в учебной деятельности.

Обратимся к сущности и содержанию феномена мотивационный барьер в учебной деятельности.

Психологический словарь интерпретирует барьер как «препятствие внутреннего, психологического характера, мешающее человеку достичь поставленной цели, добиться успехов в какой-либо деятельности» [2, с. 40].

Психологические барьеры в учебной деятельности изучены в трудах Г.М. Андреевой, Е.А. Домырева, Н.В. Кузьмина, А.А. Леонтьева, Л.А. Поварницыной и др.

По мнению Е.А. Василевской и В.А. Маниной, психологический барьер в учебной деятельности – «…это состояние психологического дискомфорта, связанное с осознанием препятствий в учебной деятельности и затруднений в межличностном взаимодействии субъектов учебной деятельности, а также с неспособностью к саморегуляции из-за низкой психологической устойчивости, неэффективного использования механизмов психологической защиты и проявляющейся в ожидании неблагоприятных ситуаций, фрустрированности…» [3, с. 6].

Г.М. Андреевой, А.А. Леонтьевым, В.А. Маниной и др. выделены шесть типов барьеров: когнитивные, смысловые, операциональные, эмоциональные, мотивационные и операционные. Е.П. Ильин, Т.А. Селеменева утверждают, что именно «…мотивационные барьеры оказывают влияние на возникновение, проявление и последствия действия барьеров остальных видов» [4; 5]. Необходимость уделить большее внимание барьерам данного вида связана еще с тем, что они определяют отношение студентов к учебной деятельности, а затем и профессиональной.

Опираясь на работы В.А. Маниной, Р.Х. Шакурова, А.К. Марковой, Н.А. Подымова, А.И. Пригожего, Т.А. Селеменевой, под «мотивационным барьером в учебной деятельности» мы будем понимать «…психическое состояние (нежелание, боязнь, неуверенность и т. п.), отрицательный настрой субъекта, затормаживающий учебную активность и деятельность, а также препятствующий достижению поставленных учебных целей и задач…» [6].

Главным признаком наличия мотивационного барьера принято считать низкий уровень мотивации к учебному процессу в высшем учебном заведении (Т.А. Селеменева, Т.И. Вербицкая, Ю.А. Рокицкая, Е.С. Семенова и др.). Анализ работ позволил выявить критерии, по которым можно судить о наличии у студентов мотивационного барьера в учебной деятельности: отсутствие стремления к приобретению знаний (в частности, нежелание овладевать и профессиональными знаниями); желание получить диплом при формальном усвоении знаний; поиск обходных путей при сдаче экзаменов и зачетов; неудовлетворенность выбором профессии.

А.К. Маркова, В.А. Манина, М.Б. Мязина, Т.А. Селеменева считают, что методы психологической поддержки могут способствовать преодолению мотивационных барьеров.

Практическая часть работы включала в себя организацию и проведение исследования в ФГБОУ ВО «Югорский государственный университет». В исследовании приняли участие 60 студентов второго курса Гуманитарного института (направления подготовки «Психолого-педагогическое образование», «Социальная работа», «Лингвистика» и «Журналистика»).

Исследование проводилось в три обязательных этапа: констатирующий, формирующий, контрольный.

Сбор эмпирического материала производился с помощью следующих методик: методика «Мотивация обучения в вузе» Т.И. Ильиной, методика «Диагностики направленности учебной мотивации» Т.Д. Дубовицкой.

В процессе организации исследования нами была разработана анкета, которая позволила выявить причины возникновения мотивационных барьеров у студентов в учебной деятельности. Перечень причин определен нами на основании анализа теоретических работ Т.А. Селеменевой, С.В. Морозовой, Р.Х. Шакурова, Л.А. Поварницыной. В анкете мы используем закрытый тип вопроса, 17 суждений предполагают выбор одного варианта ответа: полностью не согласен; согласен в малой степени; согласен наполовину; согласен почти полностью; согласен полностью.

Вопросы анкеты, предполагающие выявление причин мотивационных барьеров, объединены в несколько блоков: причины, связанные с неблагоприятными последствиями из прошлого опыта (3 вопроса); причины, связанные с отсутствием контакта и взаимопонимания с профессорско-преподавательским составом (3 вопроса); причины, связанные с неблагоприятным психологическим климатом в учебной группе, студенческом общежитии (3 вопроса); причины, связанные с незавершенной адаптацией к вузовским условиям (4 вопроса); причины, связанные с ослаблением познавательного интереса у студентов (4 вопроса).

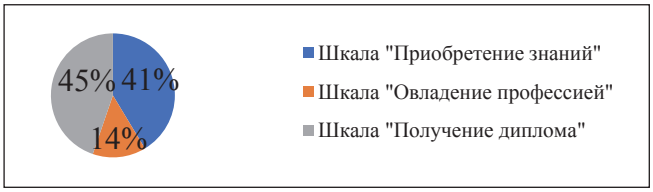


Рис. 1. Результаты первичной диагностики по методике «Мотивация обучения в вузе» Т.И. Ильиной

В ходе первичного диагностического среза по выбранным методикам были получены результаты, описанные ниже (рис. 1.).

Результаты диагностики «Мотивация обучения в вузе» позволяют утверждать, что у 41% опрошенных преобладает мотив «Приобретение знаний», можно предположить, что у данных студентов присутствует стремление получать новые знания, которые необязательно могут быть связаны с будущей профессиональной деятельностью, они любознательны, имеют широкий кругозор.

У 14% опрошенных студентов преобладает мотив «Овладение профессией». Можем предположить, что данная категория респондентов нацелена на овладение профессиональными знаниями, развитие профессионально важных качеств, которые помогут в последующем стать конкурентоспособными специалистами. Таким образом, на основании методики мы можем предположить, что 55% опрошенных студентов удовлетворены выбором профессии.

Мотив «Получение диплома» преобладает у 45% студентов, что свидетельствует о неудовлетворенности выбором профессии.

Как отмечалось выше, одним из признаков наличия мотивационного барьера в учебной деятельности является неудовлетворенность выбором своей профессии.

Исходя из теоретических положений, мы можем предположить возможность наличия мотивационного барьера у данных студентов.

Следующий шаг – это проведение методики «Диагностика направленности учебной мотивации» Т.Д. Дубовицкой. Наглядно результаты первичной диагностики по данной методике представлены на рис. 2.

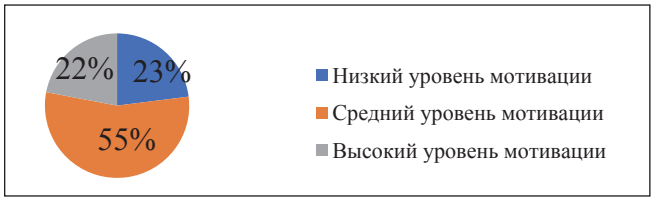


Рис. 2. Уровень учебной мотивации у студентов

Результаты исследования показали, что доминирующим является средний уровень учебной мотивации (55%), низкий и высокий уровни мотивации имеют примерно одинаковые числовые значения. Поскольку низкий уровень учебной мотивации также относится к критериям мотивационного барьера, то мы можем сделать вывод о том, что у 23% велика вероятность его наличия.

Следующим шагом на констатирующем этапе исследования было проведение анкетирования, которое позволило выявить причины возникновения мотивационных барьеров. Качественный анализ анкет показал, что на первом месте причины, связанные с негативными последствиями из прошлого опыта, на втором месте – ослабление познавательного интереса у студентов; на третьем – неблагоприятный психологический климат в группе и общежитии; на четвертом месте – незавершенная адаптация к вузовским условиям; на пятом – отсутствие контакта и взаимопонимания с профессорско-преподавательским составом.

Для проведения формирующего этапа эксперимента выборка была разделена на две группы – контрольную и экспериментальную. Деление на контрольную и экспериментальную группы происходило по принципу произвольного разделения всех участников исследования (60 студентов) на две равные группы. В результате в каждой группе принимало участие 30 студентов.

Для анализа данных применялись методы математической статистики. Перед проведением сравнительного анализа для каждой переменной был рассчитан статистический критерий нормальности Колмогорова-Смирнова. Уровень значимости p по переменным «Приобретение знаний», «Получение диплома» и «Мотивация» в контрольной группе выше 0,05, это позволяет сделать вывод о соответствии закону нормального распределения. По переменной «Овладение профессией» распределение не соответствует нормальному, так как уровень p ниже 0,05.

В экспериментальной группе уровень значимости p по переменным «Приобретение знаний», «Овладение профессией» и «Мотивация» выше 0,05, это позволяет сделать вывод о соответствии закону нормального распределения. По переменной «Получение диплома» распределение не соответствует нормальному, так как уровень p ниже 0,05.

На основе полученных результатов было принято решение в качестве метода выявления различий применять непараметрический критерий сравнения для независимых выборок u-Манна-Уитни.

В результате сравнения контрольной и экспериментальной групп на однородность получены следующие результаты, представленные в табл. 1.

P по переменным «Уровень знаний», «Получение диплома» и «Мотивация» > 0,1. Это говорит о том, что статистически достоверные различия у двух групп (контрольной и экспериментальной) не обнаружены.

Кроме того, p по переменной «Овладение профессией» ⍰ 0,1, на основании чего мы можем утверждать о том, что различия обнаружены на уровне статистической тенденции.

Таблица 1

Результаты сравнения контрольной и экспериментальной групп на однородность

Шкалы	Группа		U
	Контрольная	Экспериментальная	
Приобретение знаний	30,65	30,35	445,500
Овладение профессией	26,27	34,73	323,000**
Получение диплома	31,55	29,45	418,500
Мотивация	31,18	29,82	429,500

* – различия обнаружены на уровне $p < 0,05$
**– различия обнаружены на уровне $p \leq 0,01$

Это позволяет сделать вывод об однородности контрольной и экспериментальной групп. Переходим к следующему этапу нашей исследовательской работы – формирующему эксперименту.

На основании полученных результатов в ходе первичного психодиагностического исследования была разработана психолого-педагогическая программа «Все в твоих руках!».

Цель программы: сформировать у студентов умение преодолевать причины возникновения мотивационных барьеров в учебной деятельности.

При разработке психолого-педагогической программы «Все в твоих руках!» мы опирались на принципы, сформулированные А.А. Осиповой [7].

Принцип единства, предполагающий два аспекта: 1) комплексное диагностическое исследование предваряет разработку и реализацию программы для выявления характера и глубины трудностей; 2) на каждом этапе программы должна быть произведена оценка изменений в поведении участников, чтобы при необходимости внести коррективы в ход проведения занятий.

Принцип учета возрастно-психологических и индивидуальных особенностей.

Принцип комплексности методов психологического воздействия предполагает обязательность использования разнообразных форм, методов практической психолого-педагогической помощи.

Принцип возрастания сложности предполагает постепенное усложнение содержания занятий.

Принцип учета объема, степени и разнообразности материла психолого-педагогической программы. Согласно данному принципу, во время реализации психолого-педагогической программы переход к новому мероприятию (занятию), которое содержит новый материал, необходимо делать только после усвоения студентом материала старого занятия. И, как говорилось в принципе возрастной сложности, объем нового материала необходимо увеличивать постепенно, без резких скачков.

Принцип учета эмоциональной сложности материала. Содержание программы (тренинг, беседа, лекции с элементами дискуссии, игры и др.) должно оставлять положительный эмоциональный «след» у студентов.

Принцип конфиденциальности предполагает создание среди студентов в группе атмосферы безопасности, доверия и открытости.

Повторимся, что успех психолого-педагогической программы зависит, прежде всего, от комплексной, качественной оценки результатов исследования, которое необходимо провести перед реализацией программы. Необходимо оптимально распределять нагрузку на студентов в течение всего периода реализации программы, а не только в течение одного дня.

При разработке программы учитывались методические принципы, которые разрабатывались в русле культурно-деятельностного подхода: активной включенности участников; использования деятельностных технологий (игры, дискуссии, мозговой штурм, сторителлинг и др.); рефлексивности; мотивации.

Необходимые условия для проведения психолого-педагогической программы:

1. Разрабатывая содержание программы, мы учитывали тезис, высказанный Р. Шакуровым о том, что «процесс преодоления барьеров имеет три взаимосвязанные стороны: эмоционально-волевую, познавательную и операционно-поведенческую» [8, с. 17]. Соответственно, в содержание программы были включены эти компоненты.

2. Создание благоприятного психологического климата, соответствующего физиологическим, индивидуальным и физическим особенностям студентов на протяжении всех мероприятий психолого-педагогической программы, положительный настрой со стороны создателя (ведущего) психолого-педагогической программы; организация обратной связи и гибкая реакция ведущего; поощрение студентов, высказывающих конструктивные идеи по тематике занятий.

Программа разделена на 7 тем, каждая тема включает себя от 1 до 4 занятий (всего 16 занятий) и соответствует содержанию причин возникновения мотивационных барьеров. Занятия включают упражнения с элементами тренинга, мини-лекции, опросы, брейнрайтинг, дидактические игры, анализ конкретных ситуаций и др.

Стоит отметить, что в сценарий психолого-педагогической программы были включены отдельные элементы психолого-педагогических программ и программ тренингов следующих авторов: О.П. Горбушиной («Психологический тренинг»), М.Р. Битяновой («Практикум по психологическим играм с детьми и подростками»), И.В. Вачкова («Психологический тренинг: методология и методика проведения»), В.В. Рубцова, Ю.М. Забродина, И.В. Дубровиной, Е.С. Романовой («Психолого-педагогические программы и технологии в образовательной среде: каталог – 2019», в котором размещены программы членов общественной организации «Федерация психологов образования России») и др.

На последнем этапе исследования была проведена вторичная диагностика.

Результаты методики «Мотивация обучения в вузе» Т.И. Ильиной в контрольной группе не изменились.

Результаты экспериментальной группы представлены на рис. 3.

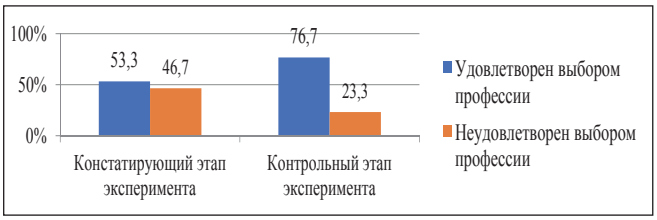


Рис. 3. Результаты экспериментальной группы «до» и «после» проведения психолого-педагогической программы, %

По диагностическим шкалам на контрольном этапе эксперимента численность студентов из экспериментальной группы, не удовлетворенных выбором своей профессии, снизилась в два раза. С целью выявления значимости различий в распределении на разных этапах эксперимента был рассчитан хи-квадрат по методу Мак-Нимара для экспериментальной группы. По результатам расчетов была установлена значимость различий на уровне $p < 0,05$. Анализ эмпирических данных позволяет утверждать о том, что после проведения психолого-педагогической программы «Все в твоих руках!» число студентов, имеющих мотивационные барьеры в учебной деятельности, заметно сократилось.

Сделанный нами вывод подтверждают результаты методики «Диагностики направленности учебной мотивации» Т.Д. Дубовицкой.

Результаты методики «Диагностика направленности учебной мотивации» Т.Д. Дубовицкой в контрольной группе практически не изменились.

В то же время численность студентов в экспериментальной группе с высоким уровнем мотивации на контрольном этапе эксперимента заметно возросла, число студентов с низким уровнем мотивации на контрольном этапе эксперимента сократилось (рис. 4.)

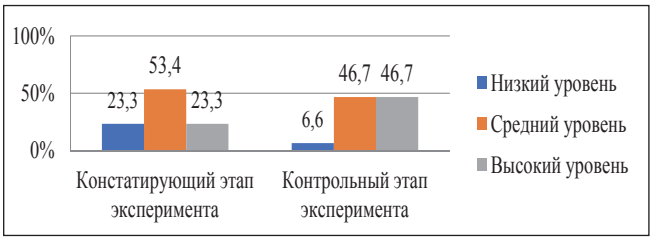


Рис. 4. Уровень мотивации студентов экспериментальной группы «до» и «после» проведения психолого-педагогической программы, %

Это свидетельствует о том, что большинство студентов экспериментальной группы после участия в программе не только осознали свои «барьеры», но и научились их преодолевать.

Для определения эффективности реализованной программы мы применяли методы математической статистики.

Для выявления различий «до» и «после» проведения психолого-педагогической программы «Все в твоих руках!» был применен непараметрический критерий сравнения для зависимых выборок Уилкоксона.

Рассмотрим полученные результаты на констатирующем и контрольном этапах эксперимента у контрольной группы.

В контрольной группе значимых различий не обнаружено (при $p < 0,05$).

В экспериментальной группе, напротив, после проведения психолого-педагогической программы «Все в твоих руках!» обнаружены значимые сдвиги по показателю «Приобретение знаний» ($T = -1,92$ $p < 0,05$), «Овладение профессией» ($T = -2,05$ $p < 0,05$) и «Мотивация» ($T = -2,73$ $p < 0,01$). У студентов повысился уровень учебной мотивации, они стали стремиться к приобретению новых знаний (табл. 2).

Для определения эффективности реализованной программы «Все в твоих руках!» нами была разработана анкета обратной связи. Способом сбора информации являлось онлайн-анкетирование. Необходимо отметить, что большинство участников положительно отозвались о занятиях, многие студенты отметили, что

Таблица 2

Средние значения показателей удовлетворенности выбором профессии и уровня учебной мотивации на разных этапах эксперимента в экспериментальной группе

	Этап эксперимента		T
	Констатирующий	Контрольный	
Приобретение знаний	6,54	7,82	1,92*
Овладение профессией	6,16	5,46	2,05*
Получение диплома	5,80	5,06	1,61
Мотивация	10,77	13,07	2,73**

* – значимые различия между показателями при p < 0,05
** – значимые различия между показателями при p < 0,01

самостоятельно применяют полученные знания в жизни в момент возникновения затруднений.

Представленные результаты исследования подтвердили предположение о том, что у студентов существуют мотивационные барьеры в учебной деятельности, которые можно и нужно корректировать. Проведенные диагностики и анкетирование позволили «объемно», с разных точек зрения увидеть ситуацию. Это помогло разработать адресную программу для студентов, которая показала свою эффективность. Внедрение в образовательный процесс подобных программ является необходимым условием сохранения контингента учащихся, повышения конкурентоспособности выпускников. Знакомство с причинами и способами преодоления мотивационных барьеров будет способствовать более осознанному отношению к учебной деятельности. Перспективы дальнейшего исследования мы видим в привлечении большего числа студентов, которые будут заинтересованы в процессе преодоления своих «барьеров», а также в выявлении специфики взаимосвязи между уровнем успеваемости студентов, их активности на учебных занятиях и наличием мотивационных барьеров в учебной деятельности.

Библиографический список

1. Мельников В.Е. Мотивация к обучению студентов в вузе как психолого-педагогическая проблема. *Вестник НовГУ*. 2016; № 5 (96).
2. Немов Р.С. *Психологический словарь.* Москва: ВЛАДОС, 2007.
3. Манина В.А. *Психологическая поддержка студентов в преодолении психологических барьеров учебной деятельности.* Автореферат диссертации … кандидата психологических наук. Самара, 2015.
4. Ильин Е.П. *Мотивация и мотивы.* Санкт-Петербург: Питер, 2002.
5. Селеменева Т.А. Мотивационные барьеры в процессе обучения высшей математике в вузе. *Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения.* 2016; № 48: 15–20.
6. Манина В.А. Современные направления психологической поддержки студентов вуза в преодолении психологических барьеров. *Вестник Костромского государственного университета.* 2014; № 3.
7. Осипова А.А. *Общая психокоррекция:* учебное пособие. Москва: СФЕРА, 2002.
8. Шакуров Р.Х. Теоретико-методологические основы психологии: новая научная парадигма. *Магистр.* 1997; № 5: 17–23.

References

1. Mel'nikov V.E. Motivaciya k obucheniyu studentov v vuze kak psihologo-pedagogicheskaya problema. *Vestnik NovGU*. 2016; № 5 (96).
2. Nemov R.S. *Psihologicheskij slovar'.* Moskva: VLADOS, 2007.
3. Manina V.A. *Psihologicheskaya podderzhka studentov v preodolenii psihologicheskih bar'erov uchebnoj deyatel'nosti.* Avtoreferat dissertacii … kandidata psihologicheskih nauk. Samara, 2015.
4. Il'in E.P. *Motivaciya i motivy.* Sankt-Peterburg: Piter, 2002.
5. Selemeneva T.A. Motivacionnye bar'ery v processe obucheniya vysshej matematike v vuze. *Psihologiya i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primeneniya.* 2016; № 48: 15-20.
6. Manina V.A. Sovremennye napravleniya psihologicheskoj podderzhki studentov vuza v preodolenii psihologicheskih bar'erov. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2014; № 3.
7. Osipova A.A. *Obschaya psihokorrekciya:* uchebnoe posobie. Moskva: SFERA, 2002.
8. Shakurov R.H. Teoretiko-metodologicheskie osnovy psihologii: novaya nauchnaya paradigma. *Magistr.* 1997; № 5: 17-23.

Статья поступила в редакцию 10.08.22

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-53-56

***Santueva E.Z.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Theoretical Foundations and the Technologies of the Primary Language Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: santueva@mail.ru*
***Gasanova S.Kh.,** Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Theoretical Foundations and the Technologies of the Primary Language Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: sapiyat@bk.ru*
***Isaeva A.S.**, Cand. of Sciences (Philology), Dagestan State University of National Economy (Makhachkala, Russia), E-mail: alpiat.isaewa@yandex.ru*
***Ramazanova D.A.,** Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Theoretical Foundations and Technologies of Primary Language Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: djavgara77@gmail.com*

STRUCTURAL COHERENCE OF DISCOURSE IN THE ASPECT OF THE METHODOLOGY OF TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE. The article describes problems of selecting educational materials for the formation of linguistic and cultural competence of students in the process of teaching the Russian language. The authors of the article propose to systematize the review of the current state of discourse, taking into account the typology of the text of Robert Dooley and Stephen Levinson. The subject of the analysis is a manual by Robert Dooley and Stephen Levinson (the manual "Discourse Analysis: Basic Concepts" is published in 2019 in Moscow). Based on the analysis of the typology of the text by Robert Dooley and Stephen Levinson, the authors of this article supplement the description of the discursive characteristics of the text and its individual properties, describe the substantive and structural coherence of the discourse for the formation of linguistic and cultural competence of students. The idea of reviewing the current state of discourse for the formation of linguistic and cultural competence of students allows us to substantiate the cognitive principles of text generation in the process of teaching the Russian language. Summarizing the scientific ideas of Robert Dooley and Stephen Levinson, the authors of this article attempt to reveal the main issues of text segmentation, the content and structural coherence of discursive units of the text, taking into account the mention of referents.

Key words: **educational materials, linguistic and cultural competence of students, process of teaching Russian, classification of texts, active concept, discursive characteristics of the text.**

***Э.З. Сантуева,** канд. филол. наук, доц., ФГОБУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: santueva@mail.ru*
***С.Х. Гасанова**, канд. филол. наук, доц., ФГОБУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: sapiyat@bk.ru*
***А.С. Исаева**, канд. филол. наук, доц., ГАОУ ВО «Дагестанский государственный университет народного хозяйства», г. Махачкала, E-mail: alpiat.isaewa@yandex.ru*
***Д.А. Рамазанова**, канд. пед. наук, доц., ФГОБУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: djavgara77@gmail.com*

СТРУКТУРНАЯ СВЯЗНОСТЬ ДИСКУРСА В АСПЕКТЕ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

В статье описываются проблемы отбора учебных материалов для формирования лингвострановедческой компетенции студентов в процессе обучения русскому языку. Авторы данной статьи предлагают систематизировать обзор современного состояния дискурса с учетом типологии текста Роберта Дули и Стивена Левинсона. Предметом анализа послужило пособие Роберта Дули и Стивена Левинсона «Анализ дискурса: базовые понятия» (Москва, 2019). Основываясь на анализе типологии текста Роберта Дули и Стивена Левинсона, авторы данной статьи дополняют описание дискурсивных характеристик текста и его отдельные свойства, описывают содержательную и структурную связность дискурса для формирования лингвострановедческой компетенции студентов. Идея обзора современного состояния дискурса для формирования лингвострановедческой компетенции студентов позволяет обосновать когнитивные принципы порождения текста в процессе обучения русскому языку. Обобщая научные идеи Роберта Дули и Стивена Левинсона, авторы данной статьи предпринимают попытку раскрыть основные вопросы сегментации текста, содержательную и структурную связность дискурсивных единиц текста с учетом упоминания референтов.

Ключевые слова: **учебные материалы, лингвострановедческая компетенция студентов, процесс обучения русскому языку, классификация текстов, активный концепт, дискурсивные характеристики текста.**

Современные методы анализа дискурса и принципы упоминания референтов дискурса определяются описанием содержания типологии текста в отечественной и зарубежной лингвистике. Описывая содержание научного труда Роберта Дули и Стивена Левинсона, авторы данной статьи дифференцируют модель дискурсивных характеристик текста с учетом профессиональных ориентиров отечественных и зарубежных лингвистов [1, с. 8].

Актуальность статьи обусловлена описанием типологии текста в зарубежной лингвистике; цель исследования определяется упорядочиванием стилистических ориентиров в языке научной литературы [2, с. 428]. Для достижения цели были определены основные задачи: упорядочить термины порождения дискурса и когнитивные основания его восприятия с учетом культурологической ментальности Роберта Дули и Стивена Левинсона, вычленить маркеры дискурса с упоминанием референтов (слушающий/говорящий). Научная новизна исследования определяется обоснованием нового направления о дискурсе с учетом культурологической ментальности Роберта Дули и Стивена Левинсона. Теоретическая и практическая значимость статьи состоит в том, что описание моделей дискурса в зарубежной лингвистике позволит расширить типологию текста, ввести в поиск практическое понимание о тексте в отечественной лингвистике [3, с. 57].

Один из видов контекста, по разграничению Роберта Дули и Стивена Левинсона, – это фрагмент, который осознается коммуникативными участниками – слушающим и говорящим [4, с. 41]. Первый параметр нового направления дискурса основан на количестве говорящих и принципах упоминания референтов. Поэтому, по представлению Роберта Дули и Стивена Левинсона, контекст – это просто фрагмент ментальной репрезентации, над которым слушающий работает в данный момент [5, с. 12]. Такая же идея с коммуникативными участниками – слушающим и говорящим – реализована Ч. Филлмором [5, с. 23]. Ч. Филлмор описывает два вида контекстуализации для типологии коммуникативного намерения: внутреннюю и внешнюю контекстуализацию. С учетом культурологической ментальности Ч. Филлмора можно описать ментальную репрезентацию текста с принципом их классификации в данный момент. Контекстуализация как факт ментальной репрезентации в данный момент проявляется в личных предпочтениях говорящего/слушающего с принципом их классификации.

Основываясь на анализе типологии текстов Роберта Дули и Стивена Левинсона, отметим, что «некоторые реплики с принципом их классификации – это, прежде всего, отрезки, порождаемые одним говорящим в применении к лингвистическим исследованиям. Некоторые отрезки говорящего предшествуют речи слушающего» [5, с. 24]. Идея их классификации включает в себя некоторые реплики с коммуникативными участниками – слушающим и говорящим:

Y: Не рассуждай, зачем ты много рассуждаешь?

X: Гмм, чтобы стать умным.

Y: Зачем тебе столько ума?//

В типологии текстов Роберта Дули и Стивена Левинсона в применении к лингвистическим исследованиям содержится отрывок с дискурсивными единицами, которые примыкают друг к другу и образует отдельную пару элементов.

По мнению Роберта Дули и Стивена Левинсона, единицы, или классификаторы элементов дискурса проявляются во всех типах текстов [5, с. 34]. Внутри классификаторов предлагается вычленить шаги ориентации на агенса. Так, вторая реплика X содержит следующие коммуникативные задачи (оценку предшествующей реплики Y (*Гмм, чтобы стать умным*) и последующий вопрос Y (*Зачем тебе столько ума?*). Дискурсивный тип текста, порождаемый одним говорящим, позволяет обосновать идею обзора современного состояния учения. Если же говорящих в дискурсе более одного, в типологии текстов Роберта Дули и Стивена Левинсона используются понятия монолог, диалог, реплика, разговор. Так, основываясь на анализе типологии текстов Роберта Дули и Стивена Левинсона, излагаются идеи обзора современного состояния дискурса с принципом их классификации в применении к лингвистическим исследованиям (здесь обнаруживаются пары – монолог/реплика, диалог/разговор). Однако следует отметить, что единицы диалога и единицы разговора образуют смежные пары и примыкают друг к другу [5, с. 54]. Приведенное определение сосредоточено на культурно обусловленном явлении; в каждом языке и в каждой культуре обнаруживается разнообразие обобщенных пунктов письменной и устной речи. Типы текстов, обладающие устойчивыми смежными парами с узнаваемыми свойствами, позволяют распознать коммуникативные намерения в каждом языке и в каждой культуре. Перечень жанров письменной и устной речи может содержать пункты с обобщениями культурно обусловленных явлений. См. табл. 1.

Таблица 1

		Ориентация на жанровые категории агенса	
		=	*
пространственная/ временная семантика	==	Нарратив как Повествование (рассказ)	процесс со значением признака «ориентации на агенса»
	**	Убеждающий дискурс (проповеди, панегирики, предвыборные речи)	объяснение со значением признака «ориентации на агенса»

Согласно типологии текстов Роберта Дули и Стивена Левинсона, жанровые категории представлены четырьмя базовыми значениями. Если проанализировать перечень универсальных жанров, нетрудно заметить, что нарративный дискурс задается значениями (= пространственная последовательность) и (= жанровые категории агенса). Процессуальный дискурс характеризуется положительной семантикой в пространственной последовательности, но имеет отрицательное значение признака с ориентацией на агенса. В текстах, в которых вычленяются коммуникативные регистры пространственной последовательности, действие сосредоточено на том, кто его производит /слушающий или говорящий. См. табл. 2.

Таблица 2

Жанровые категории агенса		
Убеждающий дискурс	проповедь	коммуникативные регистры + слушающий и говорящий
Убеждающий дискурс	панегирик	коммуникативные регистры + слушающий и говорящий
Убеждающий дискурс	предвыборная речь	коммуникативные регистры + слушающий и говорящий

Для анализа формальных свойств убеждающего дискурса определяются ограничители просодических средств. Просодические средства фиксируются в репрезентации проповеди, панегирика и предвыборной речи. Здесь жанровые категории агенса фиксируют регистр с количеством говорящих (1 = 2) и связывают значения временной последовательности. См. табл. 3.

Таблица 3

Устный коммуникативный дискурс		
жанр проповедь, панегирик* предвыборная речь	Индивидуальный стиль	Непринужденный разговор
паралингвистическая связь	паралингвистическая связь	Ситуация устной речи
просодические средства	просодические средства	просодические средства

Следовательно, тексты, в которых используются регистры и просодические средства автора, вычленяют количество говорящих или задают значения инди-

видуального стиля автора «слушающий ± говорящий». Для анализа формальных свойств индивидуального стиля автора используется паралингвистическая связь «слушающий ± говорящий» и просодические средства «пауза ± интонация». Особенности объяснительного дискурса, как правило, определяются просодическими средствами «пауза ± интонация» в паралингвистической связи «слушающий ± говорящий». Здесь отношение жанра к индивидуальному стилю очевидно: между регистром и жанром фиксируется паралингвистическая связь «пишущий ± читающий».

При создании письменного текста всегда есть возможность поиска необходимых и правильных слов, нежели в ситуации устной речи. Письменные тексты создаются при тщательном отборе лексических единиц, чем при продуманных устных выступлениях. Деловое письмо, или языковая форма с лексическими ограничителями «пишущий ± читающий» может создаваться в регистре непринужденного разговора. При создании письменного текста в этих целях используются пунктуация и словесные описания, однако по большей части соответствующие значения не выражаются напрямую, а выводятся из контекста. Для некоторых жанров непринужденного разговора нарочито создается языковая форма с просодическими средствами письменной речи (абзац, пунктуационные знаки): сюда входят некоторые виды деловых писем, а также виды приказов. В устном коммуникативном дискурсе говорящий вычленяет просодические средства (интонацию). См. табл. 4.

Таблица 4

Лексические ограничители в репрезентации текста		
разговорная лексика	устная речь	*гмм, может так*
литературная лексика	письменный текст	*человек, материал*
нейтральная лексика	разговорные и литературные слова	*типа, человек, материал*

Индивидуальные речевые привычки отражают выбор, осуществляемый автором/говорящим в отношении способа выражения в личных предпочтениях автора. Индивидуальные речевые привычки автора при таком понимании можно сопоставлять с полевыми данными в области дискурсивных стилей коммуникативного намерения. См. табл. 5.

Таблица 5

Индивидуальные речевые привычки		
стили в художественных текстах	Писатели формируют свой литературный стиль	полевые данные
стили говорящих	эксперимент с дискурсивными задачами	полевые данные

Для иных жанров коммуникативные намерения обнаруживают отклонения. К ним относятся деловые письма или военные приказы, которые имеют строго ограниченную языковую индивидуальность и стиль писца. В частности, деловое письмо, которое создается в жанровом регистре писца, свидетельствует о личных предпочтениях, нежели коммуникативные намерения говорящего. В художественной литературе ограниченная языковая индивидуальность формируется предпочтениями говорящего. Здесь формирование индивидуального стиля и жанра с предпочтениями говорящего не столь важно.

Один из видов контекстов говорящего, по разграничению Роберта Дули и Стивена Левинсона, служит для описания ментальной репрезентации конкретного факта на определённом языке (регистр). Регистр, по мнению авторов, позволяет выявить предпочтения говорящего между жанром и определить измерения фрагмента ментальной репрезентации.

По типологии текстов Роберта Дули и Стивена Левинсона индивидуальный стиль в тексте определяется как основная цель говорящего [5, с. 154]. В устных высказываниях, несомненно, чаще, чем в письменном тексте, обнаруживаются отклонения от традиционного порядка предложений или высказываний. Следует иметь в виду, что с помощью интонации в устных высказываниях, объединяются фрагменты говорящего в более крупные единицы текста, а здесь границы между паузами текста могут фиксироваться единицами ментальной репрезентации. В письменной речи паузы не фиксируются, а значит, вариативность порядка слов в предпочтениях говорящего, как правило, ограничена автором абзаца [6, с. 42]. В большинстве текстов с ментальной репрезентацией говорящего обнаруживаются единицы с некоторой глубинной организацией. Если взять за основу языковые сигналы с лексическими ограничителями между говорящим и слушающим, можно заметить, что в нарративе говорящий соблюдает долгую паузу, чем обычно. Однако в письменных нарративах используются иные языковые сигналы с тематической непрерывностью: в частности, деление на главы/абзацы с лексическими ограничителями читающего [6, с. 44]. Такие маркеры границ текста показывают, что абзацные отступы формируются в какие-то структурно-содержательные единицы. Изучив маркеры границ текста и параметра тематической непрерывности, можно классифицировать формальные признаки тематических границ текста (концепта): значимые/незначимые события/действия, пассивные/активные участники дискурса [6, с. 74]. Как полагают Роберт Дули и Стивен Левинсон, «дискурс иерархичен, поскольку различает следующие уровни организации и порождения текста». См. табл. 6.

Таблица 6

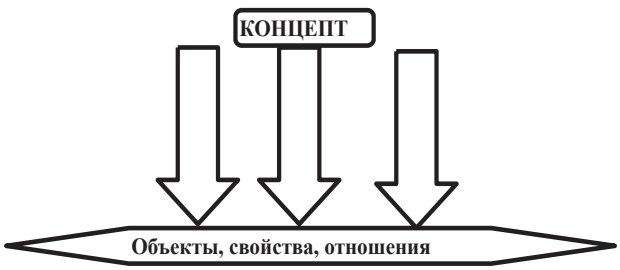
Иерархия дискурса и порождение текста		
уровень клаузы	**уровень абзаца**	**уровень всего текста**
вложение единиц низкого уровня	вложение единиц высокого уровня	тематическая непрерывность
(локальный уровень)	(эпизодический уровень)	(глобальный уровень)
рекурсивный процесс продуктивности	рекурсивный процесс продуктивности	рекурсивный процесс продуктивности

Рассмотрев особенности тематической непрерывности, следует отметить, что наряду с главными действующими лицами в дискурсе могут упоминаться пассивные лица со сменой ролей, сюда входят и предметы быта, обстановка. Пассивные действующие лица, как правило, никогда не участвуют в значимых событиях и не выполняют значимых действий.

Траектория анализа тематической непрерывности значимых действий осуществляется с характерными признаками сегментации текста для многих языков: сначала надо установить место тематических разрывов в дискурсе, далее систематизировать формальные языковые признаки границ ментальных репрезентаций, наконец, уточнить – обнаруживаются ли выделенные формальные признаки границ в других местах [7, с. 54]. При этом траектория ментальной репрезентации вычленяет иерархическое устройство формальных признаков личного культурного опыта. Главным свойством данной траектории является иерархическое устройство ментальных репрезентаций «часть * целое». В частности, в ментальную репрезентацию говорящего «визит в музей» войдут такие частные элементы → «вхождение (1)» →«касса (2)» →«покупка билета (3)» и т. д. В отношения вида ментальной репрезентации «часть*целое» цепочки взаимосвязанных ожиданий вычленяют формальные признаки границ говорящего.

В любом конкретном рассказе (устном или письменном) тип иерархии всегда будет представляться набором уникальных перцептивных событий и ментальных репрезентаций в ракурсе личного культурного опыта. В частности, говоря о ментальных репрезентациях «вхождение в музей», необходимо иметь в виду, что на верхнем уровне элементов ментальных репрезентаций представлена характеристика о том, что «музей – это искусствоведческое учреждение». Внутри ментальной репрезентации концепта «вхождение в музей» заполняются определенные слоты текста с активными позициями, которые могут занимать элементы совместимых значений ≤ неактивные и доступные концепты ≥ [7, с. 59]. Роберт Дули и Стивен Левинсон отметили, что основные положения видов ментальных репрезентаций по большей части применимы не только к цепочкам взаимосвязанных ожиданий, но и к другим уровням соответствующих схем. По мнению авторов пособия, схема видов ментальных репрезентаций, устроенные представлениями дискурса, – это неактивные и доступные концепты. Здесь обобщенные ментальные репрезентации более низкого порядка вкладываются в представления более высокого (неактивные и доступные концепты). На верхнем уровне иерархии ментальных репрезентаций располагается наиболее обобщенные представления, содержащие в себе обязательные характеристики элементов класса ментальных репрезентаций [7, с. 54].

Коммуникативная задача говорящего – это подобрать все события иерархии ментальных репрезентаций пошагово, построить иную репрезентацию, которая будет учитывать все представления вышеуказанного дискурса. Так, элементы ментальной репрезентации можно разделить на следующие таксономические категории: 1) существительные; 2) прилагательные ≤ местоимения (свойства); 3) глаголы. Примерами отношений глаголов, в частности, являются действия и события. А в качестве родового слова объектов, свойств и отношений использовать термин «концепт». См. схему.



Как показало, наше исследование, процессы активации концепта в дискурсе необходимо рассмотреть со стандартными способами языкового выражения.

Здесь задействованы три процесса: активация дискурса (включая повторную активацию), дезактивация и поддержание активного статуса в дискурсе. При активации дискурса определяется статус неактивного или доступного концепта в статус активного концепта. Активация неактивного концепта – это результат, в котором слушающему предъявляется «новая информация», при активации доступного концепта не нужны языковые сигналы и ресурсы. Используя языковые средства неактивного концепта в переводческом процессе, все же требуется упомянуть, что активированный концепт со стандартными способами языкового выражения позволяет упорядочить соответствующий профессиональный тренинг документационной деятельности этнического языка.

Библиографический список

1. Алексеева И.С. *Профессиональный тренинг переводчика*: учебное пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей. Санкт-Петербург: Союз, 2008.
2. Бахтин М.М. *Литературно-критические статьи*. Москва: Художественная литература, 1986: 428–472.
3. Бунина А.В., Латышев Д.В. Методические особенности применения кейс-технологий при обучении в условиях процесс документационной деятельности этнического языка. *Вестник современных исследований*. 2018; № 12.7 (27): 57–59.
4. Дейк Т.А., Кинч В. *Макростратегии. Язык. Познание. Коммуникация*. Москва: Прогресс, 1989: 41–67.
5. Дули Р., Левинсон С. *Анализ дискурса: базовые понятия*. Москва: Институт перевода Библии, 2019.
6. Минский М. *Фреймы для представления знаний*. Москва: Энергия, 1979.
7. Филлмор Ч. Фреймы и семантика понимания. *Новое в зарубежной лингвистике: Когнитивные аспекты языка*. Москва, 1988; Выпуск XXIII: 52–92.

References

1. Alekseeva I.S. *Professional'nyj trening perevodchika*: uchebnoe posobie po ustnomu i pis'mennomu perevodu dlya perevodchikov i prepodavatelej. Sankt-Peterburg: Soyuz, 2008.
2. Bahtin M.M. *Literaturno-kriticheskie stat'i*. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1986: 428-472.
3. Bunina A.V., Latyshev D.V. Metodicheskie osobennosti primeneniya kejs-tehnologij pri obuchenii v usloviyah process dokumentacionnoj deyatel'nosti `etnicheskogo yazyka. *Vestnik sovremennyh issledovanij*. 2018; № 12.7 (27): 57-59.
4. Dejk T.A., Kinch V. *Makrostrategii. Yazyk. Poznanie. Kommunikaciya*. Moskva: Progress, 1989: 41-67.
5. Duli R., Levinson S. *Analiz diskursa: bazovye ponyatiya*. Moskva: Institut perevoda Biblii, 2019.
6. Minskij M. *Frejmy dlya predstavleniya znanij*. Moskva: `Energiya, 1979.
7. Fillmor Ch. Frejmy i semantika ponimaniya. *Novoe v zarubezhnoj lingvistike: Kognitivnye aspekty yazyka*. Moskva, 1988; Vypusk XXIII: 52-92.

Статья поступила в редакцию 04.09.22

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-56-59

***Sedigheh Khazaei**, postgraduate, Department of Russian Language, Faculty of Humanities, Tarbiat Modares University (Iran), E-mail: sedige.khazaie@modares.ac.ir*
***Mireyla Ahmadi**, senior lecturer, Department of Russian Language, Faculty of Humanities, Tarbiat Modares University (Iran), E-mail: mireyla@modares.ac.ir*
***Mohammad Reza Mohammadi**, senior lecturer, Department of Russian Language, Faculty of Humanities, Tarbiat Modares University (Iran), E-mail: mrmoham@modares.ac.ir*

THE ROLE OF THE COUNTRY STUDY ASPECT IN COMPILING THE CONTENT OF A READING TEXTBOOK. The relevance of the work is determined by the importance and relevance of the linguo-cultural approach to the content of a reading textbook in order to consolidate students' knowledge about the culture of the country whose language is being studied, as well as to eliminate cultural misunderstandings. The main goal of the work is to move away from traditional education, as well as focusing on the linguocultural aspect of the language when selecting the content of a reading textbook. To achieve the goal, a number of tasks are set, including consideration of the question of whether texts with cultural flavor are used in the content of reading textbooks in Iran. Currently, there are no such practical texts to strengthen students' communication skills. For this reason, delimiting part of our proposed textbook in a cultural framework is another of our goals when compiling the content of a textbook on reading to Iranian learners. The theoretical significance of this study comes down to the inclusion of cultural information in the educational content of a textbook on reading in Russian for Iranian students who achieve positive practical results when communicating with native Russian speakers, including cultural understanding, as well as avoiding cultural misunderstandings and expanding communication skills. The scientific novelty of the work lies in the fact that so far there has not been a similar study on compiling a textbook on reading with a cultural flavor. In conclusion, a general conclusion is made about the structure of the content of the textbook on reading for Iranian students that we propose.

Key words: **Russian language, teaching, reading, background meaning, vocabulary, picture of the world, regional studies, cultural aspects.**

***Седиге Хазаи**, аспирант, Университет Тарбиат Модарес, г. Тегеран, E-mail: sedige.khazaie@modares.ac.ir*
***Мирейла Ахмади**, доц., Университет Тарбиат Модарес, г. Тегеран, E-mail: mireyla@modares.ac.ir*
***Мохаммад Реза Мохаммади**, доц., Университет Тарбиат Модарес, г. Тегеран, E-mail: mrmoham@modares.ac.ir*

РОЛЬ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО АСПЕКТА ПРИ СОСТАВЛЕНИИ СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНИКА ПО ЧТЕНИЮ

Актуальность нашей работы определяется важностью и востребованностью лингвострановедческого подхода к содержанию учебника по чтению с целью закрепления знаний учащихся о культуре страны, язык которой изучается, а также устранения культурного недопонимания. Основная цель нашей работы – отойти от традиционного обучения, а также акцентировать внимание на лингвострановедческих и лингвокультурологических аспектах языка при отборе содержания учебника по чтению. Для достижения нашей цели ставится ряд задач, в том числе рассмотрение вопроса о том, включались ли тексты с культурным колоритом в содержание учебников по чтению в Иране. Отметим, что в настоящее время отсутствуют такие тексты для укрепления коммуникативных навыков учащихся. По этой причине в предлагаемый нами учебник по чтению для иранских учащихся включается страноведческая и культурологическая информация, что позволит достичь положительных практических результатов при общении с носителями русского языка, в том числе культурного взаимопонимания, расширения коммуникативных навыков. В этом заключается теоретическая значимость данного исследования. Кроме того, до настоящего момента аналогичного исследования по составлению учебника по чтению с лингвокультурологическим аспектом не существовало. В заключение даётся общий вывод о структуре предлагаемого нами содержания учебника по чтению для иранских учащихся.

Ключевые слова: **русский язык, обучение, чтение, фоновое значение, лексика, картина мира, страноведческие, культурологические аспекты.**

Изучение нового языка – это не только возможность узнать о культурных различиях, но и способ лучше понять эти различия, а также способ узнать, в чем заключаются все эти различия. Как известно, изучение второго или последующего иностранного языка расширяет наше понимание человеческих отношений, потому что мы можем смотреть на людей и их ценности через иную и новую культурную перспективу.

Язык как наиболее важный фактор в передаче культуры и наследия прошлого играет решающую роль, а также в объяснении и упорядочивании мыслей и убеждений людей в обществе. Таким образом, обучение иностранному языку на уровне бакалавриата является одним из шагов в изучении учащимся языка и культуры наций. Внимание к лингвокультурологическим и лингвострановедческим аспектам языка при обучении является немаловажным вопросом, заслу-

живающим внимания в мире современного образования. Актуальность нашей работы определяется важностью и востребованностью лингвострановедческого подхода к содержанию учебника по чтению, чтобы закрепить знания учащихся о культуре страны, язык которой изучается, а также устранить культурное недопонимание. Основная цель нашей работы – отойти от традиционного обучения, а также акцентировать внимание на лингвострановедческие и лингвокультурологические аспекты языка при определении содержания учебника по чтению. Для достижения нашей цели ставится ряд задач, в том числе рассмотрение вопроса о том, включались ли тексты с культурным колоритом в содержание учебников по чтению в Иране. По этой причине включение в предлагаемый учебник для иранских учащихся страноведческой и культурологической информации является еще одной из наших целей. Рассмотрение данного аспекта и составляет теоретическую значимость предлагаемой работы. Иранские учащиеся достигают положительных практических результатов при общении с носителями русского языка, в том числе культурного взаимопонимания, расширения коммуникативных навыков. Научная новизна работы заключается в том, что до настоящего момента аналогичного исследования по составлению учебника для иранских учащихся по чтению с лингвокультурологическим колоритом не существовало. В заключение делается общий вывод о важности внедрения лингвострановедческих текстов в его содержание. Предлагаемый нами учебник рассчитан на 24 академических часа. Включает в себя 16 уроков по изучению падежей русского языка, каждый из которых содержит тексты разного объема, и их сложность соответствует языковым знаниям владеющих русским языком на элементарном уровне. Все уроки построены почти по одинаковой схеме: тексты, грамматическая часть, лингвострановедческие и лингвокультурологические сведения, игра с пословицами и загадками, фонетическая зарядка, ознакомление с онлайн-помощниками по улучшению чтения, лексические комментарии, словарь по каждому уроку, а также упражнения разных типов, которые имеют практическую значимость в рамках нашего исследования.

А.Н. Щукин уточняет, что лингвострановедение первоначально трактовалось как область методики, связанная с исследованием путей и способов ознакомления иностранных учащихся с действительностью страны изучаемого языка в процессе овладения иностранным языком и через посредство этого языка [1, с. 21].

Взаимосвязь языка и культуры издавна является предметом совместного изучения философов, социологов и лингвистов. Русское лингвострановедение ведёт своё начало с 70-х годов XX века [2, с. 232]. Возникновение термина «лингвострановедение» было связано с выходом книги Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова «Язык и культура». В ней шла речь об использовании страноведческих фактов в процессе изучения языка, а объектом этой дисциплины стали приемы ознакомления учащихся с новой для них культурой. Одним из методистов, обративших внимание на связь обучения иностранным языкам и лингвострановедения, является А.Н. Щукин. Он уточняет, что страноведение дает представление о социально-экономическом положении страны и народа, язык которого стал предметом изучения, об обычаях, традициях, культурных ценностях, присущих данному народу. [3, с. 33–34].

Акцентировать внимание на упомянутых языковых аспектах при обучении иностранным языкам настолько важно, что многие лингвисты и филологи обращали внимание на данную тему, а также исследовали ее. Среди ученых, опубликовавших свои труды в этой области в России, можно отметить таких как Е.М. Верещагин и В.Г Костомаров (1980), Самер, Али Юсеф Аль Масри (1998), В.А. Маслова (2001), Н.А. Мишонкова и А.А. Мельникова (2003), И.П. Лысакова (2004), Р.Е. Михайловна (2004), З. Мохаммади (2004), М. Ахмади (2007), А.А. Ягодова (2007), Т.Ф. Новикова (2007), В.В. Воробьев (2008), Т.Н. Егорова (2008), Р.Р. Шарафутдинов (2008), Д.О. Леонидова (2009), Цзяминь Юй (2011), О.В. Наумова (2011), В.И. Шульженко (2013), А. Гриценко (2014), Т.Д. Савченко (2016), Ф. Джафари (2018), Т.Д. Савченка (2016), Д.Д. Дмитриевна (2019), К.С. Евсеенкова (2019), С.Г. Тер-Минасова, А.С. Козлова (2020), В.А. Прудникова, А.Р.О. Юрьевна и О.В. Юдушкина (2020) и т. д.

Главной задачей при овладении иностранным языком, выполнение которой невозможно без знания о существовании набора языковых единиц и действий с ними, направленных на порождение коммуникативных актов, является обучением речевой деятельности. Для учебника по чтению необходимо выбирать тексты, включающие в себя лингвострановедческую и лингвокультурологическую тематику, что позволит повысить эффективность обучения. Но возникает вопрос: коммуникативные навыки при обучении языку связаны только с высокими способностями ученика в усвоении грамматики, фонетики или лексики? Спору нет: владение лингвокультурологическими и лингвострановедческими аспектами изучаемого языка способствует повышению качества и успеха коммуникативных навыков учащегося при разговоре и общении с носителями русского языка. Однако в отношении лингвокультуроведческих и лингвострановедческих аспектов языка следует отметить, что они важны как с точки зрения языковых знаний, так и с позиции мотивации и привлечения студентов к изучению иностранного языка.

Когда русский язык преподается как иностранный в официальной системе образования страны и дело доходит до обучения второму языку, нет никаких сомнений в том, что особенности культуры изучаемого языка можно четко увидеть в процессе овладения им.

Традиционным методом преподавания РКИ на кафедрах в иранских университетах на протяжении долгих лет был грамматико-переводный. Основным аспектом выступала грамматика. Значительная часть учебного времени отводилось на переводы. Как результат, студенты приобретали широкие теоретические знания о языке, а на практике сталкивались с многочисленными трудностями [4, с. 26].

Следовательно, согласно сказанному выше, мы намерены укреплять коммуникативные способности учащихся и развивать их культурные знания об изучаемом языке, чтобы достичь исходной цели обучения языку, которая заключается в способности общаться с носителями языка без каких-либо культурных предрассудков. Далее мы будем ссылаться на несколько образцов лингвокультурологических частей, включенных в содержание учебника по чтению для иранских студентов.

Лингвокультурологический отрывок

Отношение ко времени

У русских есть свое представление о точности и пунктуальности. Человек, который постоянно или намного опаздывает, может вызвать у русских раздражение. Вместе с тем русские, как правило, достаточно свободно обращаются со временем, поэтому многие считают, что русские непунктуальны. Так, даже опоздание на 10 минут восприниматься русскими как вполне допустимое.

В русском языке существует слово **«аврал»**, которое обозначает интенсивное выполнение большого объема работы в очень короткие сроки, как правило, в последний момент.

• **Вы уже знаете, что такое *аврал* в русском языке. Скажите, какое отношение ко времени в вашей стране? Существует ли какой-то эквивалент для данного слова в вашем родном языке?**

Лингвокультурологический отрывок

Белые ночи в Петербурге

Санкт-Петербург – город рек и каналов. Если вы хотите посмотреть этот город, приезжайте сюда во второй половине июня. В этот период ночью в Петербурге светло почти как днём. Можно гулять по городу ночью. Но лучше всего поплыть на теплоходе по рекам и каналам города. Вы увидите, как ночью разводят мосты. Это нужно, чтобы теплоходы могли проплыть по реке. Днём им мешают мосты. А без мостов невозможна жизнь города. Поэтому только ночью, когда город спит, можно развести мосты и дать дорогу теплоходам. Разведение мостов стало романтичным символом города. Проехать по мостам можно будет только утром. Не забудьте об этом! Ведь Петербург – город рек и каналов...

• **Знаете ли вы, какой русский писатель написал повесть «Белые ночи»? Вы знали, что был написан рассказ с таким названием?**

Лингвокультурологический отрывок

Когда приходить в гости! Что приносить с собой!

• Когда русские приглашают в гости, они предполагают, что гости придут немного позже (на 10–15 минут).

Имейте в виду, что у русских не принято приходить раньше.

• Если вы первый раз приходите в гости, можете подарить сувенир из своей страны.

Давайте поиграем! Кто угадает быстрее!

Каковы эквиваленты этих пословиц на персидском языке?

- **Пиши, да не спиши.**
- **Поспешишь – людей насмешишь.**
- **Тише едешь – дальше будешь.**

Рассматриваемые тексты взяты из различных учебных пособий, написанных русскоязычными авторами, учитывающих уровень овладения языком учащимися, и имеют научную обоснованность. В структуре учебника по чтению мы не только сделали упор на закрепление навыка и умения читать, но и привели примеры пословиц, загадок, укоренившихся в культуре русского народа, чтобы укрепить культурные знания учащихся по русскому языку на начальном уровне. Мотив такой деятельности может быть определен с помощью лингвокультурологических и лингвострановедческих сведений, основная цель которых – познакомить учащихся с русскими традициями и обычаями, особенностями поведения русских людей в разных ситуациях, ментальностью русских. Итак, включение таких культурных и социальных текстов в учебник по чтению позволяет иностранным студентам значительно легче и быстрее адаптироваться к российским реалиям, знакомит с менталитетом россиян, а также способствует пониманию духовных ценностей общества.

Ниже нами приводятся примеры особенностей российского этикета, цель которых – показать важность влиятельных культурных аспектов, делается упор на включение таких культурных примеров в учебник.

Например, многие иностранцы, живущие в России, отмечают, что в общественных местах русские выглядят слишком серьезными, даже угрюмыми и

мало улыбаются [5, с. 10]. Приведем другой пример в отношении ко времени. Случается встретить термин «аврал» в каком-то тексте, написанном на русском языке. Неслучайно в русском языке существует такое слово, которое обозначает интенсивное выполнение большого объема работы в очень короткие сроки и, как правило, в последний момент. В дополнение к указанным примерам встречается множество других терминов, укоренившихся в русской культуре, таких как застолье, тамада, тост, зайчик, сушняк, почемучка, вечный огонь и т. д.

Следовательно, игнорирование данного значащего вопроса при обучении русскому языку других народов делает этот процесс не таким успешным, как должно быть. Потому что невнимание к таким различиям при обучении иностранному языку приводит к ineправильному оцениванию культурных особенностей соседей, потому что форма поведения, имеющая для них особое или нейтральное значение, может обладать для других неприятным смыслом. Сознавая тот факт, что язык и культура переплетены, стоит включить в содержание обучения культурные моменты из жизни общества в виде культурных рамок и лингвокультуроведческих комментариев.

Не вызывает сомнения, что необходимо знать культуру, традиции и страну, чтобы говорить на изучаемом языке. Учет важности лингвострановедческого и лингвокультурологического аспектов языка при составлении учебников приводит к составлению эффективного и уместного учебного содержания [6, с. 1, 3, 9].

Э. Сепира по отношению к предмету «Язык и культура» подчеркивает, что «язык не существует вне культуры, то есть внесоциально унаследованной совокупности практических навыков и идей, характеризующих наш образ жизни. Наряду с этим Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова утверждают, что в современной методике обучения русскому языку как иностранному прочно утвердилось мнение об изучении языка и культуры в их взаимосвязи и взаимодействии [7, с. 30].

И.П. Лысакова в своей работе говорит о взаимоотношении языка и культуры и классифицирует основные положения лингвокультурологической концепции следующим образом:

- семантика слова не исчерпывается лексическим понятием, в нее также входит компонент, который называется лексическим фоном;
- в состав лексической семантики различаются межъязыковые и национально-культурные семантические доли;
- лексическому фону свойственна большая динамичность, нежели лексическому понятию, так одни семантические доли могут входить в него, а другие исчезать;
- семантические доли обусловливают семантику производных слов;
- к существующим типам словарей необходимо добавить новый – лингвострановедческий словарь, адресованный иностранцам, изучающим русский тип. Данная разновидность словаря может оказаться полезным и для носителей русского языка. В таком словаре должно быть представлено толкование лексического фона слова;
- теория лексического фона допускает перенос на языковые единицы, изоморфные слову, в частности на фразеологизмы и языковые афоризмы [8, с. 53–60].

Согласно сказанному, одним из способов внедрения возможностей Интернета в целях повышения лингвокультурологической и лингвострановедческой грамотности учащихся при отсутствии языковой среды является введение и размещение авторитетного и надежного мультимедийного лингвострановедческого онлайн-словаря Государственного института им. А.С. Пушкина (https://ls.pushkininstitute.ru/lsslovar/).

Для успешного формирования лингвокультурологической компетенции иностранных учащихся на занятиях по РКИ необходимо учитывать ряд важных составляющих (в отношении содержания материала и форм работы), например:

- подбор для обучения текстового материала, на основе которого студенты будут не только учиться строить свои высказывания и участвовать в общении, но и получать информацию о социокультурных особенностях и традициях народа (тематика таких текстов должна соответствовать познавательным, коммуникативным и эстетическим потребностям обучающихся);
- коннотации культурологических фактов в художественных, информационных и других учебных текстах и их подробный комментарий к ним;
- показ учебных фильмов, мультфильмов, отрывков из художественных фильмов, а также демонстрация слайдов и фотографий (с предварительной работой, которая поможет снять возможные трудности лингвистического, лексического или культурологического характера) и т. д. [9, с. 217].

Выражение таких точек зрения хорошо показывает, что наличие лингвокультуроведческого и лингвострановедческого содержания в отобранных текстах для учебника по чтению мотивирует учащихся и помогает внимательно и вдумчиво их читать. Языки – это не просто слова, служащие символами, а разные способы смотреть на мир. Они используются для формирования мировоззрения и выражения характеристик наций.

На основании сказанного следует еще раз подчеркнуть тот факт, что нужно освоить не только сам язык, но и «образ мира» говорящих на нем, так как представители иной культуры не должны быть для нас психологически «чужими». Другим бесспорным вопросом считается «семантика в языке». В традиции изучения семантику можно разделить на три основные ветви и выделить три ее типа: философская семантика, логическая семантика и лингвистическая семантика. В данной статье рассматривается лингвистическая семантика, которая также является частью лингвистического знания [10, с. 28, 29, 34]. Знаки (слова) и звуки, представляющие эти знаки, варьируются от культуры к культуре, а значения, которые мы придаем словам, определяются культурой, в которой мы выросли. Например, казахские дети, инсценируя на уроке русского языка басню И.А. Крылова «Волк и ягненок», пожелали играть роль волка, так как волк – исконно положительный символ у тюркских народов [11, с. 21].

Именно здесь лексическое значение становится значимым и важным при обучении иностранным языкам, и появляется термин «фоновое значение». Важность этого вопроса такова, что Дж. Герхарт (1974) в пособии «Мир русских», предназначенном для американских студентов-русистов, акцентирует внимание на отличие мира русских от американцев [11, с. 24].

Рассмотрим несколько групп лексики, содержащей в себе фоновое значение:

1) остающиеся советизмы (комсомолец, колхоз и т. д.) и наименования советского быта (субботник, стенгазета и т. д.), 2) слова-наименования традиционного быта (валенки, городки и т. д.), 3) фразеологические единицы (Мамаево побоище, отложить в долгий ящик и т. д.), 4) историзмы (кириллица, губерния, бурлак и т. д.), 5) фольклорная лексика (добрый молодец, чудо-юдо, жар-птица и т. д.), 6) слова, заимствованные у народов России и бывшего СССР (шашлык, тюбетейка и т. д.) (https://lit.ukrtvory.ru/socialno-kulturnyj-aspekt-znacheniya-fonovoj-leksiki/).

На основании сказанного совершенно очевидно, что у каждого народа своя история, своя культурная и языковая картина мира. В этом процессе слова представляют собой не просто названия предметов и явлений, а отражение реальности, пропущенное через призму культурной картины мира. Данный вопрос настолько важен, что, как подчеркивает В.П. Фурманова, изучение культуры – это не только усвоение определенной суммы культурных фоновых знаний, но и овладение культурой поведения.

Поэтому при подготовке учебного содержания желаемого учебника необходимо проявлять внимание на лингвострановедческие и лингвокультурологические аспекты в дополнение к грамматическим, фонетическим и лексическим аспектам иностранного языка.

Лингвострановедческая и лингвокультурологическая информация, содержащаяся в учебном содержании учебника по чтению для иранских учащихся, будет представлена в виде текстов с лингвокультурологическим колоритом, ознакомления с авторитетными интернет-сайтами, а также с возможностями лингвокультурологического онлайн-словаря. Настоящая проблема весьма важна, потому что основное внимание в учебниках по чтению уделяется просто произношению и пониманию текста, а важность культурных аспектов в процессе обучения языку в значительной степени упускается из виду. Игнорирование данного вопроса при составлении учебного содержания, несомненно, создаст препятствия для дальнейшего общения студентов с носителями языка. Потому что без культурного понимания и без культурной осведомленности возникнут культурные недопонимания при общении с русскоязычным человеком.

Преследуя цель и задачи, указанные в начале работы, авторы настоящего исследования разработали конкретный план содержания урока по чтению для иранских студентов. Предлагаемое нами содержание учебника рассчитано на 24 академических часа. Оно включает в себя 16 уроков по изучению падежей русского языка, каждый из которых содержит тексты разного объема и сложности и соответствует языковым знаниям владеющих русским языком на элементарном уровне. Все уроки построены почти по одинаковой схеме: тексты, грамматические моменты, лингвострановедческие и лингвокультурологические отрывки, игра с пословицами и загадками, фонетическая зарядка, ознакомление с онлайн-помощниками по улучшению чтения, лексические комментарии, словарь по каждому уроку, а также упражнения разных типов. Подводя итоги, следует напомнить, что предлагаемые нами рекомендации, касающиеся актуализации значимости лингвокультурологических моментов при подготовке содержания учебника, могут послужить в дальнейшем основой для составления учебников по чтению на более высоких уровнях владения языком.

Библиографический список

1. Азимов А.Г. *Методика организации дистанционного обучения русскому языку как иностранному*. Москва: Русский язык. Курсы, 2005.
2. Шарафутдинов Р.Р. *Лингвострановедение и его роль в иноязычном образовании. Вестник Казанского технологического университета*. 2008; № 5: 231–236.
3. Щукин А.Н. *Методика преподавания русского языка как иностранного:* учебное пособие для вузов. Москва: Высшая школа, 2003.
4. Ахмади М., Шорехдели М.А., Гамарпур Т. Языковые минимумы при составлении учебника русского языка для персоговорящих. *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 3 (94): 25–28.
5. Вольская Н.П. *Можно? Нельзя? Практический минимум по культурной адаптации в русской среде*. Москва: Русский язык курсы, 2008.
6. Ахмади М. Роль лингвострановедения в преподавании русского языка как иностранного: *изучение иностранных языков*. Тегеран, 2007; № 35: 5–12.

7. Верещагин Е.М. *Язык и культура.* Москва: Русский язык, 1990.
8. Лысакова И.П. Лингвокультурология и межкультурная коммуникация: *теоретические и прикладные аспекты новых направлений в методике обучения* РКИ. Банска Бистрица: Русский Язык в Центре Европы 7, 2004: 53–60.
9. Савченко Т.Д. Лингвокультурология в курсе преподавания РКИ студентам-иностранцам медико-биологического профиля. Университетские чтения, *Материалы научно-методических чтений* ПГЛУ. Пятигорск, 2016.
10. Сафави К. *Введение в семантику*. Тегеран: Издательство Сура Мехр Исламская рекламная организация, 2004.
11. Балыхина Т.М. *Методика преподавания русского языка как неродного (нового):* учебное пособие для преподавателей и студентов. Москва: Издательство Российского университета дружбы народов, 2007.

References

1. Azimov A.G. *Metodika organizacii distancionnogo obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu*. Moskva: Russkij yazyk. Kursy, 2005.
2. Sharafutdinov R.R. *Lingvostranovedenie i ego rol' v inoyazychnom obrazovanii. Vestnik Kazanskogo tehnologicheskogo universiteta*. 2008; № 5: 231-236.
3. Schukin A.N. *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo:* uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: Vysshaya shkola, 2003.
4. Ahmadi M., Shorehdeli M.A., Gamarpur T. Yazykovye minimumy pri sostavlenii uchebnika russkogo yazyka dlya persogovoryaschih. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 3 (94): 25-28.
5. Vol'skaya N.P. *Mozhno? Nel'zya? Prakticheskij minimum po kul'turnoj adaptacii v russkoj srede*. Moskva: Russkij yazyk kursy, 2008.
6. Ahmadi M. Rol' lingvostranovedeniya v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo: *izuchenie inostrannyh yazykov*. Tegeran, 2007; № 35: 5-12.
7. Vereschagin E.M. *Yazyk i kul'tura*. Moskva: Russkij yazyk, 1990.
8. Lysakova I.P. Lingvokul'turologiya i mezhkul'turnaya kommunikaciya: *teoreticheskie i prikladnye aspekty novyh napravlenij v metodike obucheniya* RKI. Banska Bistrica: Russkij Yazyk v Centre Evropy 7, 2004: 53-60.
9. Savchenko T.D. Lingvokul'turologiya v kurse prepodavaniya RKI studentam-inostrancam mediko-biologicheskogo profilya. Universitetskie chteniya, *Materialy nauchno-metodicheskih chtenij* PGLU. Pyatigorsk, 2016.
10. Safavi K. *Vvedenie v semantiku*. Tegeran: Izdatel'stvo Sura Mehr Islamskaya reklamnaya organizaciya, 2004.
11. Balyhina T.M. *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak nerodnogo (novogo):* uchebnoe posobie dlya prepodavatelej i studentov. Moskva: Izdatel'stvo Rossijskogo universiteta druzhby narodov, 2007.

Статья поступила в редакцию 30.08.22

УДК 37.01, 378.147 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-59-67

Kudryavtsev N.G., *Cand. of Sciences (Engineering), senior research associate, Gorno-Altaisk State University (Gorno-Altaisk, Russia), E-mail: ngkudr@mail.ru*
Temerbekova A.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Gorno-Altaisk State University (Gorno-Altaisk, Russia), E-mail: tealbina@yandex.ru*

ABOUT THE PRINCIPLES OF TEAM FORMATION FOR THE PROJECT INTERFACES METHOD. The work is dedicated to the study of principles of forming a project team for the project interfaces method, which can be considered as a mechanism for the development of the project approach in the educational process and children's technical creativity. The task of the work is to study features of the most widespread variations of the Jungian model of psychological types to clarify the concept of the project team, the principles of which are based on the structural conformity of the decomposition model of the educational project being executed. The authors argue their choice of the Jungian model of psychological types as the basis for the project team building, based on the results of research by domestic and foreign authors, as well as their own experience in project work. In addition, the article provides a comparative analysis of the conceptual terminology used in the literature describing the implementation of the most common variations of the Jungian typological model. In conclusion, a formal-logical description of the project team model for the project interface method is given, as well as recommendations for the formation of project microgroups from among the participants in the project session.

Key words: **psychological types, project team, project approach, project interface method.**

The reported study was funded by RFBR and Altai Republic of Russia, project number 20-413-040003 r_a.

Н.Г. Кудрявцев, *канд. техн. наук, ст. науч. сотр., ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет», г. Горно-Алтайск, E-mail: ngkudr@mail.ru*
А.А. Темербекова, *д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет», г. Горно-Алтайск, E-mail: tealbina@yandex.ru*

О ПРИНЦИПАХ ФОРМИРОВАНИЯ КОМАНДЫ ДЛЯ МЕТОДА ПРОЕКТНЫХ ИНТЕРФЕЙСОВ

Данная работа посвящена исследованию принципов формирования команды для метода проектных интерфейсов, который можно рассматривать как механизм развития проектного подхода в образовательном процессе и детском техническом творчестве. Цель работы заключается в исследовании особенностей наиболее широко распространенных вариаций юнговской модели психологических типов для уточнения концепции проектной команды, принципы построения которой базируются на использовании юнговской модели психологических типов и структурном соответствии декомпозиционной модели выполняемого учебного проекта. Авторы аргументируют свой выбор юнговской модели психологических типов в качестве базиса для формирования проектной команды, основываясь на результатах работ отечественных и зарубежных исследователей, а также собственного опыта проектной работы. Кроме того, в статье представлены результаты сравнительного анализа понятийного аппарата и терминологии, которые используются в литературе, описывающей реализацию наиболее часто встречающихся вариаций юнговской типологической модели. В заключение приводится формально-логическое описание модели команды для метода проектных интерфейсов, а также рекомендации по формированию проектных микрогрупп из числа участников проектной сессии.

Ключевые слова: **психологические типы, проектная команда, проектный подход, метод проектных интерфейсов.**

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и Республики Алтай в рамках научного проекта № 20-413-040003 р_а

Согласно Указу Президента РФ от 9 мая 2017 г. № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы», цифровая экономика определяется как хозяйственная деятельность, в которой ключевым фактором производства являются данные в цифровом виде, обработка больших объемов и использование результатов анализа которых по сравнению с традиционными формами хозяйствования позволяют существенно повысить эффективность различных видов производства, технологий, оборудования, хранения, продажи, доставки товаров и услуг. Для решения поставленных задач была разработана программа Национальной технологической инициативы (НТИ) [1], в рамках которой были выделены рынки, развитие которых обеспечивает рост цифровой экономики. Успех той или иной страны в создании описанных выше технологий во многом определяется успешностью развития системы образования, которая должна обеспечивать постоянно возрастающую потребность в квалифицированных инженерных и научных кадрах, в первую очередь в сфере IT-индустрии. В этой связи можно наблюдать возрастающее внимание исследователей, занимающихся воспитанием и подготовкой кадров, к использованию инновационных подходов в области образовательных технологий, применяемых особенно при подготовке технических специалистов. Одной из таких образовательных технологий является использование проектного подхода в качестве одного из концептуальных направлений развития современного образовательного процесса [2–6]. Авторы настоящей работы, применяя данное направление в дополнительном образовании, также исследовали многочисленные реализации проектного подхода, описываемые в отечественных и зарубежных источниках [7]. В результате в Горно-Алтайском государственном университете был разра-

ботан метод проектных интерфейсов как механизм развития проектного подхода в образовательном процессе и детском техническом творчестве [8]. Актуальность настоящей работы обусловлена необходимостью углубленного изучения моделей, составляющих основу применяемых инновационных образовательных технологий. Идея метода проектных интерфейсов базируется на использовании декомпозиционной модели образовательного проекта, суть которой заключается в имеющейся потенциальной возможности декомпозиции любого проекта на проектные модули и существовании способов оптимального распределения студентов и школьников из числа участников проектной сессии для комплектования проектных микрогрупп, способных выполнить работу по реализации каждого из этих модулей с максимальной эффективностью. Например, генерацию идей, используемых в проекте, лучше всего поручать участникам проектной команды с преобладающей интуицией, а проработку модели будущего проекта – логикам-аналитикам. Разработку технологии и сам процесс изготовления экспериментального образца изделия наилучшим образом выполнят студенты и школьники, которые любят и умеют работать руками. Анализ рынка и поиск заинтересованных в проекте партнеров реализуют эффективнее всего те, у кого есть «коммерческая жилка». Испытание прототипа устройства с максимальной отдачей проведут участники проектной команды, склонные к авантюрам и приключениям, умеющие систематизировать результаты наблюдений. С подготовкой презентаций, докладов и оформлением проекта лучше всего справляются «гуманитарии». При этом желательно, чтобы в команде была творческая атмосфера, не было конфликтов.

Все перечисленные выше свойства участников проектной команды оказываются реализуемыми, если придерживаться модели проектной команды, основанной на предпочтениях участников проектной сессии, в соответствии с юнговской моделью о психологических типах [9]. В Америке самыми известными последователями Юнга, развивавшими теорию о психологических типах и широко применявшими ее на практике, стали Кэтрин Бриггс и ее дочь Изабелла Майерс-Бриггс. Разработанная в СССР версия юнговской модели о психологических типах, известная как модель А, была предложена Аушрой Аугустинавичуте. В настоящее время данное направление, названное соционикой, развивается в основном на постсоветском пространстве [10].

Чтобы выявить необходимые наклонности и предпочтения участников проектной команды в рамках теории о психологических типах, на первом этапе исследований, которые проводились авторами настоящей работы, акцент был сделан на существующие тесты для определения типов информационного метаболизма личности (ТИМ). Однако дальнейшие исследования показали, что простое автоматическое тестирование не позволяет гарантированно определять ТИМы испытуемых и формировать полноценную команду, основываясь только на результатах прохождения автоматических тестов. В качестве выхода из сложившейся ситуации специалисты обычно рекомендуют проводить уточняющие собеседования [11]. Однако, как оказалось, многочисленные школы, использующие различные вариации юнговской модели психологических типов, применяют для обозначения одних и тех же характеристик и закономерностей разную терминологию, исторически сложившуюся в их исследовательских кругах. Также существует специальная терминология у профессиональных психологов, работающих с подобными малыми группами. Поэтому для уточнения принципов построения проектной команды, основанной на юнговской модели психологических типов, возникла необходимость провести более детальное исследование существующих вариаций юнговской модели и определиться с единообразным понятийным аппаратом.

Цель данной работы заключается в исследовании особенностей наиболее широко распространенных вариаций юнговской модели психологических типов для уточнения концепции проектной команды, принципы построения которой базируются на использовании юнговской модели психологических типов и структурном соответствии декомпозиционной модели выполняемого учебного проекта в рамках организуемых проектных сессий. Для достижения заявленной цели решаются следующие задачи: проводится анализ понятийного аппарата и исторически сложившегося тезауруса, используемых отечественными и зарубежными специалистами, применяющими юнговскую типологию в своей практической работе; сравниваются принципы построения, а также теоретическая и практическая значимость формул, при помощи которых выполняется формальное описание типов информационного метаболизма личности в нотации американской модели психологических типов [9], классической модели А [10] и модифицированной модели А [15]. Научная новизна результатов работы заключается в получении уточненной формально-логической модели проектной команды, концепция которой базируется на юнговской модели психологических типов и структурном соответствии декомпозиционной модели выполняемого учебного проекта. Практическая значимость работы определяется сформулированными принципами, положенными в основу набора рекомендаций по формированию команды из участников проектных сессий для эффективного использования метода проектных интерфейсов при реализации проектного подхода в процессе дополнительного образования.

Познание любого явления так или иначе связано с упрощенным представлением об объекте интереса. Такой упрощенный «взгляд» на какое-то явление или изучаемый объект, предполагающий исключение из рассмотрения несущественных для поставленной задачи особенностей, в научном мире принято называть моделью. Необходимость существенного упрощения при моделировании означает, что в рамках одной модели бывает очень трудно удовлетворить запросам, а часто – и просто привычкам многочисленных специалистов, исследующих какой-то феномен, каждый в аспекте своего понимания изучаемой проблемы. Поэтому очень важно, чтобы специалисты, встречающие в чьих-то моделях спорные, с их точки зрения, моменты, не полностью удовлетворяющие устоявшемуся мировосприятию, не рассматривали это как повод полностью исключать данные модели из рассмотрения.

Выше уже было сказано, что один из принципов, который был выбран нами для эффективной работы над образовательными проектами, базируется на развитии идей информационного разделения интеллектуального труда в социуме, предложенных К.Г. Юнгом в работе «Психологические типы», впервые опубликованной в 1921 г. [12]. Юнг предложил свою классификацию психологических особенностей людей, которая в дальнейшем была развита, расширена и модифицирована его многочисленными последователями как на американском континенте, так и в СССР, а позднее – на постсоветском пространстве.

Классификационная модель Юнга, основанная на наблюдениях за психологическими различиями людей, предполагала существование 16 типов личности, каждый из которых использует свои особенности при взаимодействии с окружающим миром, приобретении и реализации профессиональных навыков, обмене информацией, выполнении различных работ.

Юнг концептуально полагал, что человек должен стремиться найти свое предназначение в тех областях деятельности, которые его максимально привлекают, и работать и совершенствоваться в тех сферах, где это ему лучше всего удается. Молодые люди (а особенно их родители) не должны тратить огромные усилия только для того, чтобы соответствовать критериям общественной значимости (которые часто меняются) и, «не взирая ни на что», расходовать массу энергии (своей и чужой), чтобы пытаться получить ту или иную «престижную» профессию. Юнг попытался построить систему и упорядочить предпочтения, о которых он говорил, в рамках разработанной им модели психологических типов. В качестве классификационных шкал при этой систематизации, по «преобладающей установке» им были выделены Интроверсия и Экстраверсия, а в качестве классификации по «преобладающей функции» – пары: Мышление и Чувство, Ощущение и Интуиция. Для характеристики личности выбор в каждой паре той или иной классификационной шкалы был продекларирован Юнгом как взаимоисключающий.

Американская история «типоведения» началась еще до Второй мировой войны и была связана с ученицей Юнга Кэтрин Бриггс и ее дочерью Изабеллой Майерс-Бриггс (1897–1980). Примечательно то, что Юнг для своей модели использовал только три шкалы (три пары взаимоисключающих предпочтений): Интроверсию – Экстраверсию, Мышление и Чувство (Логику и Этику, в современных интерпретациях, прим. авторов), Ощущение и Интуицию (Сенсорику и Интуицию). Позднее последователи Юнга ввели еще одну шкалу путем добавления признаков Решающий и Воспринимающий (Рациональность и Иррациональность). Некоторые исследователи для характеристики людей по противоположным признакам данной шкалы используют термины «шизотимы» и «циклотимы».

В настоящее время в американской модели для обозначения конкретных типов личности приняты следующие коды (табл. 1).

Таблица 1

Коды типов личности

Экстравертивный (Extraverted)	E – I	Интровертивный (Introverted)
Мыслительный (Thinking)	T – F	Чувствующий (Feeling)
Интуитивный (INtuitive)	N – S	Ощущающий (Sensing)
Решающий (Judging)	J – P	Воспринимающий (Perceiving)

В других вариантах юнговской модели используются немного отличающиеся названия. Так, вместо Thinking используется термин «логический», слово Feeling подразумевает «этический». Ощущающие интерпретируются как сенсорики, Judging – как рационалы, а для замены термина Perceiving используют слово иррационалы.

Если прибегнуть к совсем краткой интерпретации «преобладающей функции» (по Юнгу), то «развитая» логика (T) способствует принятию объективных решений, невзирая на лица и обстоятельства. В противоположность логике эмоции (F) способствуют «нормальным» взаимоотношениям с людьми. Чувства, или ощущения (S) позволяют действовать по наитию и иметь реалистичный взгляд на вещи. Интуиция же (N) обеспечивает понимание перспектив и возможностей.

В различных сочетаниях представленные выше четыре функциональные шкалы (E – I; T – F; N – S; J – P) позволяют описать шестнадцать устойчивых типов личности, демонстрирующих похожие свойства восприятия и переработки информации в одинаковых жизненных ситуациях.

Важно отметить, что люди, которые относятся к одному и тому же типу личности, демонстрируют во многом похожее поведение в сходных ситуациях, а также имеют практически одинаковую мотивацию при решении определенных задач. Некоторые исследователи отмечают, что соотношение типа личности и личности определенным образом напоминает соотношение каркаса (скелета) и живого человека. Тип личности при этом рассматривают как некий психологиче-

ский фундамент – скрытую часть человеческой психики. Его часто бывает сложно обнаружить и идентифицировать, но именно он определяет многие характерные поступки, предпочтения и способы взаимодействия между людьми.

Независимо от того, какая вариация юнговской типологии применяется исследователями, для ее реализации на практике используют различные тесты. При тестировании предполагается, что любой человек, ответив на десяток или сотню вопросов, может легко определить свой психологический тип самостоятельно. На самом деле достоверно определить свой тип по тестам весьма непросто [11]. На это есть несколько причин. Во-первых, человек себя не знает с той стороны, которая «интересует» составителя тестов. Например, встречается достаточно много логиков, которые уверены в том, что «они ярко выраженные гуманитарии». Еще больше этиков считают себя логическими типами, потому что в школе им нравилась математика. Масса сенсориков считают свою силу воли недостаточно развитой. И почти поголовно все интуитивы не доверяют своей комплексной оценке ситуации. Таким образом, сказывается влияние на людей культурных особенностей среды, в которой они живут.

Во-вторых, человеку трудно оценить свои слабые стороны. Люди, особенно принадлежащие к старшему поколению, привыкли к самостоятельному существованию, без особой надежды на чью-то поддержку, и все свои дела (хорошо ли, плохо ли) стараются делать сами. При этом они справляются с этим. Поэтому у таких людей нет повода подозревать у себя наличие каких-то «слабо развитых функций». Часто при тестировании человек отмечает ту «слабость», которую «показать не стыдно». Стоит заметить, что это зачастую происходит подсознательно. В подавляющем большинстве случаев процесс тестирования (по определению ТИМа) является просто стартовым механизмом для того, чтобы человек начал задумываться о себе.

«Опыт проведения тестирования показывает, что многие люди внешне скептически относятся к различным методикам тестирования, потому что не хотят быть «вычисленными». Они не хотят знать, что каких-то способностей у них нет, потому, что в современной культуре это означает определенную несостоятельность. Еще не появилось представления о том, что наличие слабых функций человека не портит. Портит человека недостаточная развитость сильных функций» [11].

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что при определении ТИМа необходимо проводить дополнительные собеседования с попутной интерпретацией результатов, полученных при тестировании. Однако для этого надо достаточно четко представлять классифицирующие или отличительные признаки для каждой из базовых шкал, характеризующих определяемые психотипы. Ниже мы буквально в нескольких словах попытаемся акцентировать внимание на этих отличительных признаках.

Если взглянуть на модель проектной команды с точки зрения системного анализа, то классифицирующие шкалы (Интроверсия – Экстраверсия, Логика – Этика, Интуиция – Сенсорика, Рациональность – Иррациональность) можно рассматривать в качестве элементарных составляющих (элементов системы), лежащих в фундаменте каждого из определяемых ТИМов, которые, сами будучи системами (см. закон иерархичности систем [13; 14]), представляют собой элементы метасистемы – проектной команды или проектной микрогруппы.

Итак, начнем со шкалы Рациональность – Иррациональность.

Решающий	*J – P*	*Воспринимающий*
(Judging)		*(Perceiving)*
Рационал		*Иррационал*

Один человек не может одновременно соблюдать традиции и придумывать новые правила жизни. Тот, кто настроен на скрупулезное выполнение продуманного плана, не склонен мгновенно все бросать из-за появления новых интересных возможностей. Опора на авторитеты и склонность обо всем иметь собственное суждение – это различные жизненные стратегии, не совмещающиеся в одном человеке.

Дело в том, что люди из этих групп (J– P) по-разному относятся к плановой определенности и предсказуемости ситуации. Рационал (J) (шизотим, решающий) предпочитает распланированную жизнь, в которой даже что-то новое появляется по плану. Тогда он чувствует уверенность в будущем и спокойствие. Иррационал (P) (циклотим, воспринимающий, импульсивный) при таком положении вещей скучает и теряет интерес к жизни. Его вдохновляют ситуации, вносящие свежую волну и разнообразие в его жизнь, в которых можно полноценно проявиться.

Думающий	*T – F*	*Чувствующий*
(Thinking)		*(Feeling)*
Логик		*Этик*
(умный или красивый)		

Эта пара противоположных признаков связана со способом оценки действительности. Речь идет о том, с каких позиций, логических или этических, оценивает данный человек явления жизни. Еще Юнг отмечал, что ясности мысли больше всего мешают чувства. Только при полном отстранении от собственных переживаний человек может получить действительно объективный результат. Однако верно и обратное. Чувствам более всего мешают аргументы разума. Как только люди начинают прикидывать выгоды или потери от конкретных отношений, искренность их быстро сходит «на нет». Модератор проектной команды должен понимать, чего он желает «получить» от участника команды при выполнении определенной части проекта: тонкого психологического чутья, умения установить контакт с сотрудниками, понравиться партнерам, увлечь своим энтузиазмом, работать на обаянии или умения обнаружить несостоятельность технической документации, быстро оценить динамику ресурсов, квалифицированно преодолеть технологические тупики. Нужно понимать, что человека, обладающего одновременно всеми перечисленными выше хорошо развитыми качествами, встретить практически невозможно.

Для логиков непреложной ценностью является понимание происходящего, истинность утверждений, доказательство как метод аргументации. Для этиков важными являются сопереживание, установление отношений, гуманность позиций, убеждение как метод аргументации.

Интуитивный	*N – S*	*Ощущающий*
(INtuitive)		*(Sensing)*
Интуит (Интуитив)		*Сенсорик*
(быстрый или сильный)		

Речь идет о большей склонности либо к абстрактному мышлению, либо к конкретному восприятию. В результате наблюдений оказалось, что одни люди способны практически без промедления оценивать возможности текущей ситуации, ее целостный характер и тенденции развития, а другие – конкретные качества объектов, их формы и состояния, эргономику и эстетику. Одни люди обладают способностью очень быстро и гибко вписываться в текущий процесс, улавливая малейшие тенденции в меняющихся условиях, другие могут противостоять давлению обстоятельств, удерживая выбранную стратегию, оставаясь опорой для окружающих в жизненных перипетиях.

Следует понимать, что сложно требовать от одного человека и гибкости и устойчивости одновременно, равно как и надежного предвидения и волевого сопротивления обстоятельствам. Следует также учитывать, что комплексное восприятие предмета, обстановки у интуитива формируются в значительно быстрее, чем у сенсорика, а сенсорик, в отличие от интуитива, способен по практически незаметным нюансам мгновенно определить качество продукта или состояние здоровья человека.

Модератор проектной команды должен четко осознавать, что важнее на данном этапе работы: умение быстро реагировать и своевременно начинать очередной этап или способность доводить до конца и оформлять результаты работы в законченный продукт.

Люди из этих групп отличаются друг от друга по своему восприятию времени. Интуитивы способны одновременно «видеть» и настоящее и будущее со всеми его тенденциями. Поэтому им трудно зафиксировать внимание на конкретном моменте реальности. Взамен они получают способность в определенной степени «предсказывать» развитие ситуации. Сенсорики зафиксированы в конкретном временнОм пространстве текущего момента. Они имеют возможность прекрасно ощущать и воспринимать детали, краски, положение окружающих предметов, их соотношения. Ощущения и воля сенсорика – уникальные инструменты, которые позволяют ему ориентироваться в материальном мире и заниматься его преобразованием.

Модератор проектной команды должен понимать, что совместить в одном работнике умение «продавить» ситуацию со способностью работать на опережение вряд ли удастся.

Экстраверсия – интроверсия
(расширяющий или углубляющий)

Юнг отмечал, что при экстравертной установке человек воспринимает себя как объект среди объектов, его внимание чаще всего акцентируется вовне его личности. При интровертной установке значительная доля внимания человека занята его отношениями с объектами внешнего мира, его мотивами к взаимодействию с ними (также как и мотивами других людей).

Экстравертивность и интровертивность достаточно легко перепутать с общительностью и замкнутостью. Опыт показывает, что нередко можно встретить как необщительного экстраверта, так и весьма общительного интроверта. Экстраверты воспринимают объективные проявления реальности через их внешние черты. Для них важны объективные свойства предметов и явлений, общая картина мира, расширение границ и взаимодействие со смежными областями. Они охотно расширяют деятельность посредством взаимодействия с все новыми и новыми объектами реальности. Экстраверты черпают энергию в общении. «… Для того чтобы поразмышлять над чем-то, надо проговорить это вслух...».

У интровертов на первом месте свое личное восприятие реальности. Для них важны субъективные факторы: мнения и мотивы, отношения, ощущения и оценки. Они легко ставят себя на место другого человека, стараясь определить таким образом его побуждающую мотивацию. Интроверты стремятся углублять свою деятельность, открывая все новые и более тонкие связи изучаемого объекта с окружающим миром.

Модератору проектной команды важно определить, что важнее на текущей стадии реализации проекта – объективное видение ситуации, постоянное расширение границ, привлечение результатов из смежных областей знания или углубленная всесторонняя проработка вопросов, сосредоточенность на работе, умение видеть мотивы, движущие окружающими. Модератор должен понимать, что требовать широкого охвата смежных областей и углубленной проработки всех деталей порученной темы от одного и того же участника проектной команды нереально.

Выше мы уже говорили, что при описании психологических типов шкалы можно рассматривать как элементы системы, именуемой ТИМом. Известно, что сама система существует в зависимости от структурных связей, которые придают сочетаниям элементов порой достаточно неожиданные системные свойства. Изучая дальнейший материал, следует обратить внимание на то, что, хотя всем комбинациям из четырех рассматриваемых шкал (E – I, N – S, T – F, J – P) соответствует свой уникальный тип личности, не каждое сочетание пар этих же элементов является устойчивым и системообразующим при формировании, например, архетипа или темпераментной группы. Кроме того, в дальнейшем будет показано, что не каждое сочетание пар и четверок ТИМов, если уже их рассматривать в качестве элементов метасистемы, дает устойчивое и комфортное взаимодействие на более высоком уровне.

Итак, самыми простыми системами с точки зрения количества используемых определяющих шкал (всего две) являются архетипы или темпераментные группы, которые хорошо описаны в американской модели психологических типов [9]. Американская модель юнговских психотипов выделяет четыре темпераментные группы (четыре архетипа), которые имеют следующие обозначения и отличительные признаки.

Темперамент NT – интуитивные логики, «концептуалисты». Могут генерировать идеи и концепции решения задачи, систематизировать исходные данные.

Темперамент SJ – реалистичные тактики, «традиционалисты». Могут отлично реализовать выбранную концепцию решения задачи, разработать технологию, организовать работу, оформлять и систематизировать результаты.

Темперамент SP – реалистичные персиверы, «реалисты». Могут заниматься реализацией трудных участков проекта, организацией работ и сотрудников, участвовать в испытаниях;

Темперамент NF – интуитивные эмоционалы, «идеалисты». Отлично взаимодействуют с людьми, могут уточнять детали, участвовать в поиске необходимой информации.

Более подробно остановимся на описании данных темпераментных групп, поскольку психологические установки, которые присущи каждой из групп (архитипов), могут обеспечить модератору проектной команды возможность использовать их при решении специальных задач.

SJ – надежность, стабильность, сохранение традиций; делу – время, потехе – час; самодостаточный бюрократизм. Представители данного архетипа склонны брать на себя доведение любой незавершенной работы, для этих людей неприемлема «халява» и прогулы, они трудятся с полной самоотдачей за «зарплату», уверены в том, что окружающие должны действовать по тем же правилам, что и они сами.

NT – для них не существует авторитетов, их цель – абсолютная компетентность. В основном это личности, сомневающиеся и ничего не принимающие на веру. Люди, которых относят к данной темпераментной группе, стараются добиваться совершенной работы от всех своих сотрудников. Они предпочитают исследовательскую работу выяснению отношений. В открытых конфликтах «просто отходят в сторону». Окружающие могут воспринимать их поведение как высокомерие. Сотрудники, относящиеся к данной темпераментной группе, часто составляют идейную основу различных программ. Один из негативных моментов заключается в том, что у этих людей может наблюдаться потеря интереса к уже созданному в концептуальном плане проекту, что может существенно препятствовать доведению его до конца.

SP – стремление к свободе, выбор специальностей, связанных с определенным риском. Здесь и сейчас, предпочитают процесс действия конечному результату. Они «никому и ничего не должны», ничем не связаны, ни от кого не зависят. Стараются не принимать близко к сердцу возникающие серьезные проблемы. Не возражают, если их дело будет доведено до конца кем-то другим. «Я так хочу, или мне не хочется». Работа – игра без определенных правил. Представителям данной темпераментной группы характерна работа с мощной техникой, строительство, освоение целины, служба в наемных войсках, работа в торговле, в уголовном розыске. На фирме их можно объединить в команду быстрого реагирования. Они могут жить как на «широкую ногу», так и удовлетворяться «краюхой хлеба».

NF – постоянный поиск смысла жизни, «все для духовности», практикующие психологи. Им важно, чтобы их деятельность была оценена. В атмосфере доброжелательности «зрителей» они способны «свернуть горы». Они могут как бы «играть роль» администраторов, служащих и т. п. Их часто терзает мысль, что их не любят. Сами они очень любят делиться знаниями. Прекрасные учителя, известные гуру, способны ощущать, что ждут от них окружающие. Лидера данного типа можно назвать катализатором, т. к. он ориентирован на межличностные отношения и стимулирование индивидуального роста членов команды. Однако «демократические принципы» могут привести к «разболтанности» в коллективе. С другой стороны, без таких лидеров в коллективе отношения могут превратиться в «бездушные».

В американской модели каждый тип (темперамент) подразделяется еще на 4 психологических портрета – в зависимости от особенностей проявления характеристик каждого психотипа. Далее покажем, как строится четырехбуквенная формула, предложенная американскими исследователями.

Сначала идет шкала Экстраверсия – Интроверсия (E – I). Соответствующая буква, определяющая наиболее развитую функцию ТИМа по данной шкале, помещается на первое место четырехбуквенной формулы. Вторая позиция в формуле остается за наиболее развитой функцией сбора информации (Интуиция или Сенсорика, N – S), при помощи которой человек взаимодействует с внешним миром (получает информацию о внешнем мире). Третья позиция отвечает за функцию принятия решения (Логику или Этику, T – F). И последняя позиция указывает на Рациональность или Иррациональность человека (J – P).

Таблица 2

Типы личности в американской модели

Признак	Рациональность (J)		Иррациональность (P)	
Экстраверсия (E)	E**S**T**J** E**S**F**J**	E**NT**J E**NF**J	E**ST****P** E**SF****P**	E**NT**P E**NF**P
Интроверсия (I)	I**ST****J** I**SF****J**	I**NT**J I**NF**J	I**ST****P** I**SF****P**	I**NT**P I**NF**P

В табл. 2 формулы 16 психологических типов сгруппированы по признакам Экстраверсия – Интроверсия (по строкам) и Рациональность – Иррациональность (по столбцам). Таким образом, в каждой ячейке размещены по четыре типа. Для удобства в каждой формуле жирными буквами выделен ее архетип.

Кратко ознакомившись с американской версией юнговской модели психологических типов, перейдем к модели А.

Литовский экономист и педагог Аушра Аугустинавичуте подошла к юнговским описаниям психологических типов с позиций информационного анализа [10; 11]. Для наглядного отображения системы юнговских функций Аушра ввела символьные обозначения. Каждой функции также приписывался класс – рациональный или иррациональный, как это было сделано у американских последователей Юнга. Также вслед за Юнгом Аушра рассмотрела каждую из функций в экстравертном и в интровертном вариантах. Было предложено для удобства обозначать символизирующие их геометрические фигуры черным и белым цветами (табл. 3). Данная нотация положила начало модели, которая была названа как модель А. Для удобства подготовки публикаций во многих источниках графические обозначения функций было решено заменять на буквенные. Отметим, что единственное неудобство, связанное с этим обстоятельством, заключается в возможной путанице с буквами, предложенными в формальном обозначении Майерс-Бриггс. Для примера в соответствующие ячейки табл. 3 мы решили поместить в скобках, наряду с геометрическими фигурами – буквенные обозначения соответствующих функций.

Таблица 3

Представление функций в модели А

	Рациональные		Иррациональные	
	Логика	Этика	Интуиция	Сенсорика
Экстравертные	■ (P)	◣ (E)	▲ (I)	● (F)
Интровертные	□ (L)	◺ (R)	△ (T)	○ (S)

Ниже в табл. 4 приведены обозначения и краткое описание функций модели А.

Таблица 4

Краткое описание функций модели А

P – экстравертивная или деловая логика (логика действия)	*Деловая логика отвечает за информацию о ресурсе, технологиях, пользе, целесообразности, описании манипуляций с объектами, трудозатратах, стоимости*
L – Интровертивная или структурная логика (логика отношений)	*Структурная логика отвечает за информацию о соотношениях объектов, законах их поведения, смыслах и правилах, моделях явлений, иерархии и статусах объектов*
E – Экстравертивная этика или этика эмоций	*Этика эмоций отвечает за информацию об энергетических полях, эмоциональной атмосфере, страстях и напряжениях в окружающей среде, настроении, энтузиазме людей*
R – Интровертивная этика или этика отношений	*Этика отношений отвечает за информацию о степени гуманизма окружающих, об их отношениях, симпатиях и антипатиях, о нравственных нормах, движущих людьми*
I – Экстравертивная интуиция или интуиция возможностей	*Интуиция возможностей отвечает за информацию о потенциальных возможностях объектов, вариантах развития событий, целостной картине мира и его общем потенциале*

T – Интровертивная интуиция или интуиция времени	*Интуиция времени отвечает за информацию о тенденциях и истории явлений, о временной связи событий, о прогнозировании, моде, стиле, общественных ожиданиях и памяти*
F – Экстравертивная или волевая сенсорика	*Волевая сенсорика отвечает за информацию о пространстве и территории, значимости форм и влиянии, о силе, агрессии, о красоте формы объекта*
S – Интровертивная сенсорика или сенсорика ощущений	*Сенсорика ощущений отвечает за информацию о соотношении форм объектов, гармонии, вкусах, эргономике, комфорте, здоровье, качестве объектов, их цветах и фактурах*

Как можно заметить при сравнительном анализе, на сочетание шкал в модели А накладываются те же самые ограничения, что и в американской модели, однако «объяснение» полученных формул оказывается при этом более информативным и конструктивным, позволяющим по формуле (не запоминая подробности описания типа личности) иметь возможность «сконструировать» типовое «поведение» ТИМа в различных жизненных и производственных ситуациях. Однако надо отметить, что если формула в американской модели строится достаточно просто, то в модели А для записи формулы надо предпринять некоторые усилия, которые затем окупаются вследствие ее конструктивной природы. Кроме этого, следует подчеркнуть, что в формулах как американской модели, так и в модели А используется по восемь букв, которые для удобства обозначения сопоставлены противоположным концам шкал. Однако в американской модели все эти буквы «линейно независимы» (не влияют друг на друга при использовании в формуле, что означает необходимость запоминания только отведенной для каждой шкалы буквенной позиции). Например, ТИМ, который является Рационалом (J), Логиком (T), Интуитивом (N) и Интровертом (I), в виде формулы будет записан как INTJ.

В модели А таких букв, как и у американцев, тоже восемь, однако они обозначают «концы» только двух шкал: «Воспринимающей информацию» (Интуиция – Сенсорика), и «Принимающей решение» (Логика – Этика). При этом каждая из букв (функций) изменяется на сопряженную (Экстравертивную или Интровертивную) в зависимости от «вертности» исследуемого ТИМа.

Попробуем сформулировать простые «механические» правила для построения формулы в модели А. После этого приведем классическое пояснение данной формулы и ряд правил, которые позволят ее применять на практике.

При построении формулы для модели А шкалы «Восприятие информации» (Интуиция – Сенсорика) и «Принятие решения» (Логика-Этика) как бы накладываются друг на друга со сдвигом и занимают соответственно 1 – 3 и 2 – 4 позиции четырехбуквенной части восьмибуквенной формулы. При этом если ТИМ является Рационалом, то на позиции 1–3 «помещается» шкала «Принятие решения» (Логика – Этика), «развернутая» к началу формулы своей сильной функцией, характерной именно для этого ТИМа, если же ТИМ – Иррационал, то позиции 1–3 «займут» функции шкалы восприятия информации (Интуиция – Сенсорика). Т. е если Вы логик и при этом рационал, то позицию 1 занимает логика, а позицию 3 – этика, если Вы этик-рационал, то, наоборот, позицию 1 будет занимать этика, а позицию 3 – логика. Соответственно, для рационального интуитива интуиция будет на втором месте, а сенсорика – на четвертом.

Если шкала Рациональность – Иррациональность определяет «сдвиг» шкал «Принятие решения» и «Восприятие информации» друг относительно друга, то шкала Экстраверсия – Интроверсия определяет «окраску» или «цвет» концов этих шкал. При этом для первой позиции «окрас» функции определяется экстравертивностью или интровертивностью ТИМа, а затем «цвет» позиций просто чередуется.

Для нашего примера (логик, интуитив, интроверт, рационал) проиллюстрируем наложения шкал с развернутыми «влево» (к началу формулы) сильными функциями. Для отличия запишем функции шкалы «Восприятие информации» в круглых скобках, а функции шкалы «Принятие решения» в скобках квадратных: [Логика] (Интуиция), [Этика] (Сенсорика). Т. е. сначала будет идти шкала [Логика – Этика] (позиции 1–3), Затем со сдвигом – шкала (Интуиция – Сенсорика) (позиции 2 – 4). Окрас функций будет соответствовать схеме: I – E – I – -E. Соответственно, в формуле будет следующее расположение и «окрас» функций: 1. Интровертивная логика (L); 2. Экстравертивная интуиция (I); 3. Интровертивная этика (R); 4. Экстравертивная сенсорика (F). Таким образом, получаем левую часть формулы модели А, или ментальное кольцо информационного метаболизма: LIRF.

Проанализировав вышесказанное, можно сделать вывод о том, что формально только знание первой буквы восьмибуквенной формулы несет информацию сразу о трех шкалах. На втором месте формулы для рационала будет стоять Интуиция или Сенсорика (в нашем случае – экстравертивная интуиция). На этом линейно независимая информация, определяющая вид формулы, заканчивается. Однако для удобства описания свойств ТИМа и дальнейших манипуляций формулу достраивают до восьмибуквенного вида по правилам, описанным далее. Вторая часть «механических» правил заключается в выполнении обычной, говоря языком математики, подстановки (1234) – > (7856), при этом в смене на противоположный «окрас» функции. Т. е. для нашего примера абстрактная интровертивная Логика (L) с первого места переходит на седьмое место восьмибуквенной формулы и становится экстравертивной Логикой, или Логикой действия (P), Экстравертивная интуиция возможностей (I) со второго места переходит на восьмую позицию и становится Интровертивной интуицией времени (T), Интровертивная этика отношений (R) переходит с третьей на пятую позицию и становится экстравертивной этикой эмоций (E), а экстравертивная волевая сенсорика (F) с четвертой переходит на шестую позицию и становится интровертивной сенсорикой ощущений (S). Таким образом, получаем полную восьмибуквенную формулу LIRF – ESPT.

Теперь приведем классическое, принятое в модели А описание полученной выше «механическим» способом формулы [10; 11].

Авторы модели А считают, что часть функций в восьмибуквенной формуле отражает работу подсознания. При этом само подсознание зеркально отражает структуру сознания. Считается также, что информация о мире должна обрабатываться *объективно*, чтобы видеть реальные свойства предметов и явлений; *субъективно,* чтобы понимать, какое отношение к человеку имеют эти предметы и явления; *рационально*, чтобы накопленный в социуме опыт помог принять решение; *иррационально*, чтобы не упустить возможности или опасности текущего момента. Другими словами, «блок восприятия» должен быть Экстравертным и Интровертным, Рациональным и Иррациональным. Авторы модели продекларировали, что каждый из четырех блоков функций должен объединять по две функции разного класса «вертности». Таким образом, модель (формула) состоит из восьми функций, организованных в четыре блока, разделенных на две части (два кольца): сознательного и подсознательного (витального и ментального).

Таблица 5

Распределение функций по ментальному и витальному кольцам

Ментальное кольцо		Блок 1 Эго		
	Базовая	1	2	Творческая
		Блок 2 Суперэго		
	Болевая	4	3	Ролевая (шаблонная)
Витальное кольцо		Блок 3 Суперид		
	Референтная	6	5	Суггестивная
		Блок 4 Ид		
	Ограничительная	7	8	Фоновая

«*Первые четыре функции в восьмибуквенной формуле образуют ментальное кольцо. Все, о чем говорят, о чем думают, что хорошо осознается, в чем человек отдает себе отчет. Здесь человек проявляет творческие способности, которые он может использовать как в работе, так и в семейной жизни, критикует, обижается, радуется и может рассказать о своих чувствах и мыслях. Лучше или хуже, но эти функции осознаны. Справедливости ради надо отметить, что с третьей и четвертой функциями все обстоит непросто. Человек, хотя и осознает свои действия, совершаемые в «области ответственности» данных функций, но что-то изменить в их контексте ему весьма и весьма проблематично. По третьей ролевой функции человеку кажется, что он все делает правильно, что он достиг значительных результатов в той области, за которую отвечает данная функция, но взглянуть на это со стороны, а тем более адекватно оценить ситуацию не получается. Что же касается болевой функции, то здесь картина еще печальнее. Человек осознает и умом понимает, что надо делать, если от него требуется реализация данной функции, но ему «физиологически» трудно преодолеть внутреннее сопротивление. Поэтому если даже обстоятельства потребуют активных действий в области данной функции, то такие действия будут совсем не творческими и не продолжительными»* [11].

«Вторая четверка функций представляет собой витальное кольцо, т. е. функции эти у человека работают по жизненно важным показаниям, по жизненно необходимым обстоятельствам, скорее подсознательно, на уровне инстинктов, без лишних слов и служат в основном для жизнеобеспечения. Здесь разговаривать некогда, если появилась опасность для жизни или неинтересно, или когда изо дня в день выполняется привычная работа, не представляя особого материала для размышления» [11].

«Таким образом, в каждом кольце есть сильные и слабые функции. Сила или слабость функции определяется количеством информации, которую она может принять извне, обработать и выдать в мир. Самыми сильными являются первая и восьмая функции. Самые слабые функции четвертая и пятая. Умозаключения каждого из ТИМов в области слабых функций практически всегда схематичны и в какой-то мере шаблонны» [11].

Приведем еще одно вариативное направление, являющееся ответвлением (тезаурусной переработкой) модели А, которое В.В. Гуленко и В.П. Тыщенко, авторы книги «Юнг в школе. Соционика — межвозрастной педагогике» [15], используют для описания малых групп при работе со школьным классом.

Если американцы выделяют в качестве базовой модели четыре архетипа или темпераментные группы, то авторы названной работы [15] вводят понятие

«клуба». Всего предлагается рассматривать четыре «клуба», или четыре группы «по интересам».

ST – управленцы (менеджеры и инженеры),

SF – социалы (главное для них отношения),

NT – ученые,

NF – гуманитарии, художники.

Четыре сочетания – это четыре типа профессий. В качестве пояснения говорится, что «...*ученые могут быть экстравертами или интровертами, рационалами или иррационалами. Четыре разновидности или сочетания рациональности и вертности образуют четыре темперамента. Между ними возникает своеобразная эстафета переработки информации: от напористого холерика через гибкого сангвиника и чувствительного меланхолика к устойчивому флегматику..»* [15].

Постараемся понять и конкретизировать, что же имели в виду В.В. Гуленко и В.П. Тыщенко [15], используя новые для нас термины, в контексте четырех описанных выше юнговских шкал.

Хотя данное словосочетание уже занято американцами, авторы [15] объявили Темпераментными группами Рациональных интровертов, Иррациональных интровертов, Рациональных экстравертов и Иррациональных экстравертов.

Рациональных интровертов (IJ) авторы предлагают рассматривать как «уравновешенно-стабильных» «устойчивых» флегматиков (Ф).

Иррациональных интровертов (IP) они относят к «восприимчиво-адаптивным» «чувствительным» меланхоликам (М).

Иррациональных экстравертов (EP) они характеризуют как «гибко-разворотливых» сангвиников (С).

Рациональные экстраверты (EJ) названы ими «линейно-напористыми» холериками (Х).

Кроме того, авторы работы [15] предложили собственные наименования для каждого из 16 типов, которые в какой-то мере ассоциативно отражают их типологические особенности и наклонности.

Таблица 6

Версия модифицированной модели А

ST (управленцы)		NF (гуманитарии)	SF (социалы)	NT (исследователи)
Ф (IJ)	Инспектор	Гуманист	Хранитель	Аналитик
М (IP)	Мастер	Лирик	Посредник	Критик
С (EP)	Маршал	Советник	Политик	Искатель
Х (EJ)	Администратор	Наставник	Энтузиаст	Предприниматель

Выше мы уже сказали, что В.В. Гуленко и В.П. Тыщенко [15] используют модифицированную модель А. Данный факт подтверждается еще и тем, что для записи формулы каждого типа они предлагают использовать только две линейно независимые первые буквы (исполненные в нижнем регистре) из восьмибуквенной формулы модели А. Пример такой записи приведен в табл. 7.

Таблица 7

Формулы психотипов

ST		NF	SF	NT
Ф	if	ri	rf	li
М	sp	te	se	tp
С	fl	ir	fr	il
Х	ps	et	es	pt

Продолжая свое сравнительное описание различных моделей и обозначений, скажем несколько слов о трехбуквенных обозначениях психологических типов.

В трехбуквенном обозначении участвуют только три шкалы, а лидирование шкал «Воспринимающей информацию» и «Принятия решения» определяется, как и в классической восьмибуквенной формуле, Рациональностью или Иррациональностью ТИМа. Экстраверсия или Интроверсия в трехбуквенной формуле всегда остается на последнем месте (в третьей позиции).

Например, для INTJ в американской нотации и LIRF – ESPT в модели А трехбуквенная формула будет иметь вид: TNI (ЛИИ – Логико-интуитивный интроверт). В другом примере для иррационала, имеющего те же самые развитые шкалы, что и у рационала из предыдущего примера, формула в американской нотации будет выглядеть как INTP (отличается только последней буквой), TPSE – FRIL в модели А, а трехбуквенный вариант может быть записан как NTI (ИЛИ – Интуитивно-логический интроверт).

Можно предположить, что формулы в американской нотации, в модели А и в трехбуквенном варианте появились в какой-то степени независимо друг от друга в результате многолетних исследований. Каждая из них сама по себе удобна при определенных условиях. Например, американская нотация наиболее удобна для быстрой и наглядной записи обозначения ТИМа (при записи и расшифровке формулы не надо думать о контексте расположения букв, надо только помнить порядок следования шкал). Трехбуквенную формулу практически никогда не используют при записи, но фактически всегда применяют, когда надо озвучить какую-то восьмибуквенную формулу или название ТИМа из модели А. Однако в отличие от других формул, формула из модели А позволяет конструировать межтиповые (интертипные) отношения и определять предпочтительную область деятельности ТИМа за счет знания сильных и слабых его функций, расположенных на определенных позициях восьмибуквенной формулы, а модифицированная формула авторов указанной выше работы [15], скорее всего, возникла от их желания быть немного оригинальными, поскольку она не несет никакой новой информации и существенных упрощений также не дает по сравнению с уже предложенными формулами в модели А.

Теперь перейдем к описанию «конструктивных» возможностей восьмибуквенной формулы из модели А.

Для того чтобы получить формулу ТИМа, отношения с которым будут максимально комфортными, надо просто переставить местами левую и правую четырехбуквенные части восьмибуквенной формулы. Так, для LIRF – ESPT (ЛИИ – Логико-интуитивного интроверта) это будет формула ESPT – LIRF (ЭСИ – Этико-сенсорный экстраверт). Такие отношения называются «дуальными» или взаимодополняющими. Обратите внимание, что взаимодополнение происходит по трем шкалам. Шкала Рациональность – Иррациональность у «дуалов» должна быть одинаковой. Как пишут специалисты, сильные функции «дуалов» при информационном метаболизме (обмене информацией, взаимодействии) не могут «ударить» по слабым функциям партнера, а способны воздействовать только на суггестивную функцию и функцию, требующую поддержки.

Продолжая рассматривать конструктивные свойства формулы из модели А, покажем, как записать формулу ТИМа, с которым максимально вероятны конфликтные отношения. Для этого надо просто зеркально отразить левую и правую части восьмибуквенной формулы. Так, для ЛИИ (Логико-интуитивного интроверта) из предыдущих примеров с формулой LIRF – ESPT потенциальным «конфликтером» будет СЭЭ (Сенсорно-этический экстраверт) с формулой FRIL – TPSE. Заметим, что сильные функции одного ТИМа будут не прикрывать, а «бить» по слабым функциям другого ТИМа, и дискомфорт при этом будут испытывать оба ТИМа симметрично. Справедливости ради надо сказать, что вероятность конфликтных отношений вовсе не означает, что конкретные люди будут обязательно конфликтовать между собой. Например, «конфликтеров» при первом знакомстве, наоборот, даже сильнее, чем «дуалов», тянет друг к другу. Проблемы же возникают при более длительном взаимодействии, например, при совместном проживании или длительной совместной работе. Обусловленность возникающих проблемы объясняется разными «шаблонами восприятия» одних и тех же ситуаций при их оценке. Для разрешения возможных «недоразумений» надо просто уменьшать «площадь» взаимодействия и понимать, что «что-то не так» не из-за того, что ваш «визави» плохой, а по причине того, что его жизненные установки на психотипологическом плане «сильно» отличаются от ваших. Надо помнить, что при длительном близком взаимодействии поддержание в нормальном виде отношений между «конфиликтерами» будет требовать от обеих сторон больших энергетических затрат, хотя, как показывает опыт, это вполне возможно.

Далее несколько слов скажем еще об одной метасистеме, построенной на базе интертипных отношений – Квадре. Квадру образуют две «дуальные» пары, между которыми кроме «дуальных» при перекрестном контакте возникают еще «зеркальные» отношения и отношения «активации».

Для определения «ЗеркАла» – ТИМа, с которым будут «зеркальные» отношения, необходимо две соседние функции в каждой из четырехбуквенных частей формулы поменять местами.

Так, для ЛИИ (Логико-интуитивного интроверта) с формулой LIRF – ESPT «зеркальными» будут отношения с ТИМом, имеющим формулу ILFR–SETP, т. е. с ИЛЭ (Интуитивно-логическим экстравертом), для которого «дуалом» является ТИМ с формулой SETP – ILFR или, другими словами, СЭИ (Сенсоно-этический интроверт).

Таким образом, Квадра из нашего примера будет состоять из следующих четырех ТИМов: ILFR – SETP; SETP – ILFR; LIRF – ESPT; ESPT – LIRF.

Опыт многочисленных исследователей показывает, что Квадра является достаточно «мощной» метасистемой. Если удалось подобрать команду, основу которой составляет одна из четырех Квадр, то она может стать в будущем весьма эффективным коллективом. В жизни в реально действующих и достаточно успешных командах часто встречаются неполные Квадры. При этом даже имеющийся факт неполноты Квадры позволяет «давать фору» многим «обычным» коллективам.

Исследователи договорились обозначать четыре разные Квадры следующим образом.

Первая Квадра носит название «прогресс» или «просветители», которые создают и распространяют принципиально новые идеи в различных областях науки, техники, в социальной сфере и т. п.

Вторая Квадра – это «воплотители» или «реализаторы». Предполагается, что во вторую Квадру входят ТИМы, которые должны внедрять новые технические решения, новые социальные порядки, создавая соответствующие организационные структуры.

Третья Квадра – это «реформаторы». К задачам, решаемым ТИМами третьей Квадры, относят снятие накопившихся на этапе «внедрения» технических

или социальных противоречий через критику проявленных ошибок и реализацию реформирующих изменений жестких структур, особенно «тормозящих прогресс».

Четвертая Квадра – это «перфекторы», которые доводят первоначальную и уже реформированную идею до «идеала» путем совершенствования ее организационного воплощения во всех областях.

Если рассуждать по индукции, то из четырех Квадр должна образовываться новая метасистема. И такая метасистема действительно существует и носит название Социон. Если Ваша команда представляет собой Социон, то имеется возможность замкнуть в таком коллективе «полный производственный цикл» практически для любого проекта. Однако в достаточно небольших командах встретить Социон, который организовался бы самопроизвольно, весьма и весьма маловероятно. Собрать Социон искусственно в одной небольшой команде, наверное, возможно, однако у авторов данной статьи такого опыта не было и, если кому-то это удавалось, то интересно было бы понаблюдать за результатами.

Вернемся к модели А и отметим, что ее автором и последователями для обозначения каждого из 16 типов было предложено использовать имена литературных героев или реальных исторических личностей, которые имели, по мнению исследователей, соответствующие ТИМы.

Ниже для сравнения приведем табл., включающую все встреченные нами обозначения и формулы ТИМов. В табл. 8 сведены полные и краткие названия, а также различные формальные обозначения всех 16 ТИМов. При этом последовательное расположение ТИМов по «четверкам» соответствует существующим Квадрам.

Таблица 8

Обозначения ТИМов

Дон Кихот [Дон] (Искатель). Интуитивно-логический экстраверт (ENTP) (ILFR – SETP)
Дюма [Дюм] (Посредник). Сенсорно-этический интроверт (ISFP) (SETP – ILFR)
Робеспьер [Роб] (Аналитик) Логико-интуитивный интроверт (INFJ) (LIRF – ESPT)
Гюго [Вик] (Энтузиаст). Этико-сенсорный экстраверт (ESFJ) (ESPT – LIRF)
Максим [Мак] (Инспектов). Логико-сенсорный интроверт (ISTJ)(LFRI – ETPS)
Гамлет [Гам] (Наставник). Этико-интуитивный экстраверт (ENFJ) (ETPS – LFRI)
Жуков [Жук] (Маршал) Сенсорно-логический экстраверт (ESTP) (FLIR-TESP)
Есенин [Есе] (Лирик). Интуитивно-этический интроверт (INFP) (TESP – FLIR)
Бальзак [Бал] (Критик). Интуитивно-логический интроверт (INTP) (TPSE – FRIL)
Наполеон [Лео] (Политик). Сенсорно-этический экстраверт (ESFP) (FRIL – TPSE)
Джек [Лон] (Предприниматель). Логико-интуитивный экстраверт (ENTJ) (PTES – RFLI)
Драйзер [Тед] (Хранитель). Этико-сенсорный интроверт (ISFJ) (RFLI – PTES)
Штирлиц [Тир] (Администратор). Логико-сенсорынй экстраверт (ESTJ) (PSET – RILF)
Достоевский [Дос] (Гуманист). Этико-интуитивный интроверт (INFJ) (RILF – PSET)
Гексли [Гек] (Коммуникатор). Интуитивно-этический экстраверт (ENFP) (IRFL – PSET)
Габен [Габ] (мастер). Сенсоно-логический интроверт (ISTP) (SPTE – IRFL)

Выше мы уже описали несколько вариантов отношений, которые могут возникать между ТИМами из разных Квадр. Такие отношения специалисты называют интертипными, они достаточно неплохо исследованы и подробно описаны в литературе [10; 11]. Ниже в табл. 9 и 10 мы приведем полные и сокращенные названия существующих интертипных отношений, а также все их возможные варианты, которые встречаются между ТИМами в Соционе.

Таблица 9

Обозначения интертипных отношений

Т – тождество	Сэ – суперэго
Д – дуальные	Пп – погашающие
А – активация	Кт – квазитождество
Зр – зеркальные	К – конфликтные
Зк – заказ	Пз – подзаказ
Кн – контроль	Пк – подконтроль
Де – деловые	Ро – родственные
М – миражные	Пд – полудуальные

Таким образом, каждый юнговский психологический тип связан с остальными вполне понятными отношениями. При этом не бывает «плохих» ТИМов, которые никому «не нужны». У каждого есть и «дуал», и «родственник» – партнеры, с которыми данный ТИМ может взаимодействовать без особого напряжения. (Правда это не означает, что не существует плохих людей). Также надо сказать, что решить, например, проблему периодически возникающих конфликтов среди членов команды знание модели А позволяет достаточно адекватно путем максимально возможного исключения давления на болевые точки каждого из участников проектной сессии. Поэтому при подборе проектной команды учет интертипных отношений весьма желателен.

Далее мы попытаемся сформулировать принципы, которые позволят сформировать команду из участников проектных сессий, способных решать поставленные перед ними задачи, и работать, при этом таким образом, чтобы отношения в этой команде были конструктивными и, по возможности, неконфликтными. Основной идеей при формировании такой команды для реализации метода проектных интерфейсов, как уже было сказано выше, послужила гипотеза о возможности построения соответствия между структурой проекта, декомпозируемой на проектные модули и микрогруппами, на которые можно разбить проектную команду с учетом юнговской модели психологических типов. Еще одна условность, которую надо принять во внимание – это то, что мы будем работать не с любым проектом, а с обобщенной структурной моделью научно-исследовательского или технического проекта. Еще отметим, что данное исследование посвящено образовательным технологиям, поэтому мы будет рассматривать проекты с образовательной составляющей. Это значит, что классические требования, такие как

Таблица 10

Интертипные отношения (заливкой обозначены Квадры)

	Дон	*Дюм*	*Роб*	*Вик*	*Мак*	*Гам*	*Жук*	*Есе*	*Бал*	*Лео*	*Лон*	*Тед*	*Тир*	*Дос*	*Гек*	*Габ*
Дон	*Т*	*Д*	*Зр*	*А*	*Кн*	*Зк*	*Де*	*М*	*Пп*	*Сэ*	*Кт*	*К*	*Пз*	*Пк*	*Ро*	*Пд*
Дюм	*Д*	*Т*	*А*	*Зр*	*Зк*	*Кн*	*М*	*Де*	*Сэ*	*Пп*	*К*	*Кт*	*Пк*	*Пз*	*Пд*	*Ро*
Роб	*Зр*	*А*	*Т*	*Д*	*Ро*	*Пд*	*Пк*	*Пз*	*Кт*	*К*	*Пп*	*Сэ*	*М*	*Де*	*Кн*	*Зк*
Вик	*А*	*Зр*	*Д*	*Т*	*Пд*	*Ро*	*Пз*	*Пк*	*К*	*Кт*	*Сэ*	*Пп*	*Де*	*М*	*Зк*	*Кн*
Мак	*Пк*	*Пз*	*Ро*	*Пд*	*Т*	*Д*	*Зр*	*А*	*Зк*	*Кн*	*М*	*Де*	*Пп*	*Сэ*	*К*	*Кт*
Гам	*Пз*	*Пк*	*Пд*	*Ро*	*Д*	*Т*	*А*	*Зр*	*Кн*	*Зк*	*Де*	*М*	*Сэ*	*Пп*	*Кт*	*К*
Жук	*Де*	*М*	*Кн*	*Зк*	*Зр*	*А*	*Т*	*Д*	*Пд*	*Ро*	*Пз*	*Пк*	*Кт*	*К*	*Сэ*	*Пп*
Есе	*М*	*Де*	*Зк*	*Кн*	*А*	*Зр*	*Д*	*Т*	*Ро*	*Пд*	*Пк*	*Пз*	*К*	*Кт*	*Пп*	*Сэ*
Бал	*Пп*	*Сэ*	*Кт*	*К*	*Пз*	*Пк*	*Пд*	*Ро*	*Т*	*Д*	*Зр*	*А*	*Кн*	*Зк*	*М*	*Де*
Лео	*Сэ*	*Пп*	*К*	*Кт*	*Пк*	*Пз*	*Ро*	*Пд*	*Д*	*Т*	*А*	*Зр*	*Зк*	*Кн*	*Де*	*М*
Лон	*Кт*	*К*	*Пп*	*Сэ*	*М*	*Де*	*Зк*	*Кн*	*Зр*	*А*	*Т*	*Д*	*Ро*	*Пд*	*Пз*	*Пк*
Тед	*К*	*Кт*	*Сэ*	*Пп*	*Де*	*М*	*Кн*	*Зк*	*А*	*Зр*	*Д*	*Т*	*Пд*	*Ро*	*Пк*	*Пз*
Тир	*Зк*	*Кн*	*М*	*Де*	*Пп*	*Сэ*	*Кт*	*К*	*Пк*	*Пз*	*Ро*	*Пд*	*Т*	*Д*	*Зр*	*А*
Дос	*Кн*	*Зк*	*Де*	*М*	*Сэ*	*Пп*	*К*	*Кт*	*Пз*	*Пк*	*Пд*	*Ро*	*Д*	*Т*	*А*	*Зр*
Гек	*Ро*	*Пд*	*Пк*	*Пз*	*К*	*Кт*	*Сэ*	*Пп*	*М*	*Де*	*Зк*	*Кн*	*Зр*	*А*	*Т*	*Д*
Габ	*Пд*	*Ро*	*Пз*	*Пк*	*Кт*	*К*	*Пп*	*Сэ*	*Де*	*М*	*Кн*	*Зк*	*А*	*Зр*	*Д*	*Т*

научная новизна или уникальность разработки, которые должны стать результатами проектирования, не являются единственной и превалирующей целью рассматриваемых проектов.

Опираясь на опыт работы с образовательными проектами, связанными с разработкой технических устройств и научными исследованиями, можно получить обобщенное представление о стадиях выполнения проекта, независимо от конечного результата или продукта. Не теряя общности, можно утверждать, что стадии проектирования можно рассматривать в качестве проектных модулей для метода проектных интерфейсов. Т. е. в роли проектных модулей мы будем рассматривать не только и не столько части разрабатываемого устройства, программы или системы, которые получаются в результате декомпозиции, сколько стадии процесса работы над проектом, которые в частном случае могут включать и этапы работы над отдельными модулями устройства, программы или системы.

Отметим проектные модули (они же стадии работы над проектом), которые (в определенном выше смысле) могут быть выделены для «любого» процесса проектирования. Обсуждение структуры учебного проекта (декомпозиционной модели) проводилось в некоторых литературных источниках [7; 16; 17; 18]. Ниже приведем обобщенные этапы работы над проектом, которые были определены авторами на основе собственного опыта и анализа результатов исследований, о которых шла речь выше. Сразу отметим, что некоторые из приведенных ниже этапов могут быть опущены по причине их избыточности для определенного типа проектов.

1. Обсуждение идеи и постановка задачи.
2. Исследование рынка, поиск интересантов.
3. Поиск и сравнительный анализ существующих прототипов.
4. Оценка целесообразности собственной разработки.
5. Построение модели (функциональная схема, блок-схема; если это программа, то, возможно, разработка блок-схемы алгоритма или алгоритма, описанного псевдокодом).
6. Разработка прототипа (если программно-аппаратный или аппаратный проект, то разработка принципиальной схемы, моделирование принципиальной схемы; если добавляется программа, то разработка взаимодействующих интерфейсов, возможно, на уровне классов).
7. Составление спецификации и закупка (подбор) комплектующих, если это аппаратный проект.
8. Реализация прототипа: монтаж, сборка и отладка аппаратных модулей, написание и отладка программных модулей.
9. Запуск проекта, отладка модулей в комплексе, испытание прототипа.
10. Пробная демонстрация интересантам.
11. Доработка прототипа с учетом возможных пожеланий, испытание и выборочное углубленное тестирование.
12. Работа с заказчиками и интересантами по выводу изделия на рынок.

Теперь от структуры проекта вернемся к проектной команде. Поскольку при работе с командой приходится взаимодействовать с различными ТИМами, то надо постараться «разговаривать» с каждым из них на своем языке. Рационалам и сенсорикам надо стараться объяснять все дозированно, последовательно, «приправляя» объяснения многочисленными примерами, ни в коем случае не сетуя на их «тугодумие».

При взаимодействии с интуитивами и иррационалами лучше давать всю картину и конечную цель разработки целиком и сразу, чтобы не изматывать их излишними подробностями и постараться зажечь их идеей.

Также не надо «отрицательно» реагировать на скептические высказывания критика, просто необходимо заранее договориться о правилах обсуждения будущего проекта.

Поскольку в нашем случае проектная команда все-таки настраивается на работу с учебными проектами, то конечной целью является обучение. Поэтому организация проектных микрогрупп таким образом, чтобы происходило взаимообучение и взаимовоспитание участников проектных команд, переходящее в самообразование, является одной из задач менеджера проектной команды.

Поскольку посредством тестирования бывает трудно сразу определить ТИМ участника проектной команды, то мы решили на первом этапе работы с проектной командой на стадии постановки задачи использовать информацию, полученную только в рамках темпераментных групп из американской модели.

Члены проектной команды с темпераментом NT могут при необходимости генерировать идеи и концепции разрабатываемого устройства или программы, систематизировать исходные данные. Тех участников, у кого определен темперамент SJ, можно использовать для реализации выбранной концепции решения задачи, разработки технологии, организации работ, оформления и систематизации результатов. Представители, обладающие темпераментом SP, могут заниматься реализацией трудных участков проекта, организацией работ и сотрудников, участвовать в испытаниях. Члены проектной команды с темпераментом NF могут отлично взаимодействовать с людьми, уточнять детали, участвовать в поиске необходимой информации.

При формировании микрогрупп специалисты советуют уходить от принципа «чистоты рядов» и разбавлять ведущую установку «смежниками» в пропорции 3:2. Поскольку архетипы американской модели не совсем точно соответствуют представителям «клубов» для видоизмененной модели А, мы решили большую часть пропорции комплектовать из профильных архетипов американской модели, а «сопутствующих» представителей брать из соответствующих «клубов». При этом надо учитывать, что, например, в научно-исследовательской микрогруппе (NT) будет найден общий язык скорее с интеллектуально ориентированными гуманитариями, чем с управленцами или социалами, имеющими сугубо практические установки. При формировании микрогруппы «Управленци (Реализаторы)» их лучше «разбавлять» социалами с практико-ориентированными установками. Также важно помнить, что если для микрогруппы «Исследователи» при обсуждении можно использовать теоретические установки в области науки и техники, то при выборочном взаимодействии с микрогруппой «Социалы (Энтузиаст, Политик, Посредник, Хранитель)» важны «коллективные творческие дела». Теоретические знания должны быть сведены к минимуму. Для управленческих типов (группы «Администратор», «Маршал», «Мастер», «Инспектор») важно использовать различные виды практики и лишь после них «включать» теоретические знания.

На более поздних этапах реализации проекта, если после уточняющих собеседований появится возможность определять ТИМы участников проектной команды, то более внимательно следует отнестись к таким метасистемам, как парные взаимодействия между ТИМами и перекрестным взаимодействиям четырех ТИМов, которые выше были названы Квадрами. При этом для наиболее комфортной работы желательно обеспечивать отсутствие возможностей воздействовать на болевые точки тесно взаимодействующих между собой участников проектных микрогрупп. Также желательно наличие «дуальных» отношений, «активации», «зеркальных» отношений. Неплохо способствуют работе «полудуальные» отношения, отношения «тождества», «деловые» отношения, отношения «заказ – подзаказ».

Таким образом, мы достаточно подробно изложили психологические установки юнговских типов, которые желательно учитывать при формировании проектных микрогрупп. Далее постараемся в сжатом виде конкретизировать модель проектной команды, сформулированную в терминах теоретико-множественной концепции с одновременным ее пояснением на обычном языке. Данную модель можно рассматривать как *декомпозиционную схему сюръективного отображения элементов базового множества участников проектной сессии на множество проектных микрогрупп, организуемых по социническо-квадровому принципу модели интертипных отношений*. Приведенная выше формулировка может быть проинтерпретирована таким образом, что все без исключения (сюръективность) участники проектной сессии должны быть распределены по имеющимся проектным микрогруппам («отображены на») с соблюдением принципов юнговской модели психологических типов. *При этом множество микрогрупп образует фактор-множество потенциальных проектных команд по проектной принадлежности при выполнении условия неединичности рассматриваемых проблемных ситуаций*. Это означает, что из множества проблемных ситуаций, подготовленных для проектной сессии, выбираются несколько таких, для которых и будут разрабатываться проекты. При этом каждому проекту будет сопоставлена проектная команда, состоящая из проектных микрогрупп. А*приорная оценка наибольшей эффективности проектной сессии может быть получена при соблюдении условия биективности множества проектных микрокгрупп и множества проектных модулей, полученных на стадии предпроектной подготовки, выполняемой в соответствии с требованиями метода проектных интерфейсов для каждого из реализуемых проектов.* Это означает, что для эффективной работы каждому проектному модулю каждого из разрабатываемых проектов должна быть сопоставлена только одна проектная микрогруппа (биективность означает взаимно-однозначное соответствие между проектными модулями всех проектов данной проектной сессии и всеми проектными микрогруппами), т. е. в идеале не должно быть такого, чтобы какая-то проектная микрогруппа занималась двумя проектными модулями одновременно или несколько проектных микрогрупп занимались одним и тем же проектным модулем. Надо отметить, что данное требование позволяет максимально «распараллелить» выполнение работ и гипотетически повысить скорость реализации проекта. Однако важно понимать, что проект, выигравший во времени исполнения, совершенно не обязательно выиграет и в качестве реализации. *При выполнении упомянутых выше сюръективных отображений желательно следить за соблюдением ряда дополнительных условий, связанных с наличием в микрогруппах дуальных или полудуальных пар, отсутствием потенциально «конфликтных» отношений и реализацией соответствия потенциальной профориентационной направленности представленных в проектной команде «квадрированных» микрогрупп и соответствующих им проектных модулей.* Если сказать проще, то речь идет о соблюдении дополнительных условий представляющих собой описанные выше рекомендации по использованию темпераментных групп из американской модели, представителей «клубных» групп измененной модели А и собственно модели А с учетом метасистем, состоящих из взаимодействующих пар и Квадр.

Таким образом, в процессе исследований, выполненных авторами настоящей работы, был проведен анализ понятийного аппарата и исторически сложившегося тезауруса, используемых отечественными и зарубежными специалистами, применяющими юнговскую типологию в своей практике; получены результаты сравнения принципов построения а также теоретической и практической значимости формул, при помощи которых выполняется формальное описание типов информационного метаболизма личности в нотации трех наиболее часто встречающихся вариаций юнговской модели психологических типов. Научная новизна

результатов работы заключается в получении уточненной формально-логической модели проектной команды, концепция которой базируется на юнговской модели психологических типов и структурном соответствии декомпозиционной модели выполняемого учебного проекта. Практическая значимость работы определяется сформулированными принципами, положенными в основу набора рекомендаций по формированию команды из участников проектных сессий для эффективного использования метода проектных интерфейсов при реализации проектного подхода в процессе дополнительного образования.

Библиографический список

1. *Национальная технологическая инициатива*. Available at: https://nti2035.ru/nti/
2. Кларин М.В. *Инновационные модели обучения: Исследование мирового опыта*: монография. Москва: Луч, 2018.
3. Nikolaenko A.V. Development of project-oriented education in modern conditions. *The quality of education*. 2016; № 9: 7–11. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=27521196
4. Сидоров С.В. Когда появился метод проектов? *Сайт педагога-исследователя*. Available at: http://si-sv.com/publ/14-1-0-189
5. Weenk W., van der Blij M. PLEE Methodology and Experiences at the University of Twente. Project approaches to learning in engineering education: the practice of teamwork. *Springer*. 2012.
6. Zamyatina O.M., Mozgaleva P.I., Solodovnikova O.M., Goncharuk Yu.O.Advanced pedagogical methods for stimulating and involving children and young people into scientific and engineering creativity. *Scientific and methodical electronic journal Concept*. 2015; Vol. 15: 31–35. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=26349945
7. Кудрявцев Н.Г., Кудин Д.В., Фролов И.Н., Темербекова А.А. *Автоматизация проведения научных измерительных экспериментов в процессе проектной работы студентов и школьников*: монография. Горно-Алтайск: БИЦ ГАГУ, 2021.
8. Кудрявцев Н.Г., Темербекова А.А. Особенности метода проектных интерфейсов как механизма развития проектного подхода в образовательном процессе и детском техническом творчестве. *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета*. 2018; Т. 8, № 6: 167–182.
9. Крегер О., Тьюсон Д. *Типы людей: 16 типов личности, определяющих как мы живем, работаем и любим*. Перевод с английского Ю.Ю. Ступак. Москва: АСТ: Астрель, 2005.
10. Аугустинавичюте А. Теория интертипных отношений. *Соционика: Введение*. Составитель Л. Филиппов. Москва: Издательство АСТ; Санкт-Петербург: Terra Fantastica, 1998: 194–206.
11. Удалова Е.А. *Соционика в работе с персоналом, или что показывает MBTI*. Москва, 2007
12. Jung C. *Psychological types*. New York: Harcourt Brace, 1923.
13. Волкова В.Н. *Искусство формализации: От математики – к теории систем и от теории систем – к математике*Санкт-Петербург: Издательство СПбГПУ, 2004.
14. Тарасенко Ф.П. *Прикладной системный анализ*: учебное пособие. Москва: КНОРУС, 2010.
15. Гуленко В.В., Тыщенко В.П. *Юнг в школе. Соционика — межвозрастной педагогике:* учебно-методическое пособие. Новосибирск: Издательство Новосибирского университета; Москва: Совершенство, 1997.
16. Чаусов И. *Разработка и организация проектных и исследовательских лабораторий в региональных инженерно-конструкторских школах «Лифт в Будущее»*: методическое пособие. Москва: Реарт, 2017.
17. Громыко Ю.В. Интервью для программы «Лифт в Будущее» директора Института Шифферса об основных принципах и нормах ведения проектной деятельности. *Институт Шифферса*. Available at: https://shiffersinstitute.com/dlya-programmy-lift-v-budushhee-direktor-instituta-shiffersa-yu-v-gromyko-dal-intervyu-ob-osnovnyx-principax-i-normax-vedeniya-proektnoj-deyatelnosti/
18. Кудрявцев Н.Г., Темербекова А.А. О методических особенностях проектных сессий, организуемых для внедрения метода проектных интерфейсов в процесс дополнительного образования и детского технического творчества. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 5 (84): 39–42.

References

1. *Nacional'naya tehnologicheskaya iniciativa*. Available at: https://nti2035.ru/nti/
2. Klarin M.V. *Innovacionnye modeli obucheniya: Issledovanie mirovogo opyta*: monografiya. Moskva: Luch, 2018.
3. Nikolaenko A.V. Development of project-oriented education in modern conditions. *The quality of education*. 2016; № 9: 7-11. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=27521196
4. Sidorov S.V. Kogda poyavilsya metod proektov? *Sajt pedagoga-issledovatelya*. Available at: http://si-sv.com/publ/14-1-0-189
5. Weenk W., van der Blij M. PLEE Methodology and Experiences at the University of Twente. Project approaches to learning in engineering education: the practice of teamwork. *Springer*. 2012.
6. Zamyatina O.M., Mozgaleva P.I., Solodovnikova O.M., Goncharuk Yu.O.Advanced pedagogical methods for stimulating and involving children and young people into scientific and engineering creativity. *Scientific and methodical electronic journal Concept*. 2015; Vol. 15: 31-35. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=26349945
7. Kudryavcev N.G., Kudin D.V., Frolov I.N., Temerbekova A.A. *Avtomatizaciya provedeniya nauchnyh izmeritel'nyh `eksperimentov v processe proektnoj raboty studentov i shkol'nikov*: monografiya. Gorno-Altajsk: BIC GAGU, 2021.
8. Kudryavcev N.G., Temerbekova A.A. Osobennosti metoda proektnyh interfejsov kak mehanizma razvitiya proektnogo podhoda v obrazovatel'nom processe i detskom tehnicheskom tvorchestve. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2018; T. 8, № 6: 167-182.
9. Kreger O., T'yuson D. *Tipy lyudej: 16 tipov lichnosti, opredelyayuschih kak my zhivem, rabotaem i lyubim*. Perevod s anglijskogo Yu.Yu. Stupak. Moskva: AST: Astrel', 2005.
10. Augustinavichyute A. Teoriya intertipnyh otnoshenij. *Socionika: Vvedenie*. Sostavitel' L. Filippov. Moskva: Izdatel'stvo AST; Sankt-Peterburg: Terra Fantastica, 1998: 194-206.
11. Udalova E.A. *Socionika v rabote s personalom, ili chto pokazyvaet MBTI*. Moskva, 2007
12. Jung C. *Psychological types*. New York: Harcourt Brace, 1923.
13. Volkova V.N. *Iskusstvo formalizacii: Ot matematiki – k teorii sistem i ot teorii sistem – k matematike*Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo SPbGPU, 2004.
14. Tarasenko F.P. *Prikladnoj sistemnyj analiz*: uchebnoe posobie. Moskva: KNORUS, 2010.
15. Gulenko V.V., Tyschenko V.P. *Yung v shkole. Socionika – mezhvozrastnoj pedagogike:* uchebno-metodicheskoe posobie. Novosibirsk: Izdatel'stvo Novosibirskogo universiteta; Moskva: Sovershenstvo, 1997.
16. Chausov I. *Razrabotka i organizaciya proektnyh i issledovatel'skih laboratorij v regional'nyh inzhenerno-konstruktorskih shkolah «Lift v Buduschee»*: metodicheskoe posobie. Moskva: Reart, 2017.
17. Gromyko Yu.V. Interv'yu dlya programmy «Lift v Buduschee» direktora Instituta Shiffersa ob osnovnyh principah i normah vedeniya proektnoj deyatel'nosti. *Institut Shiffersa*. Available at: https://shiffersinstitute.com/dlya-programmy-lift-v-budushhee-direktor-instituta-shiffersa-yu-v-gromyko-dal-intervyu-ob-osnovnyx-principax-i-normax-vedeniya-proektnoj-deyatelnosti/
18. Kudryavcev N.G., Temerbekova A.A. O metodicheskih osobennostyah proektnyh sessij, organizuemyh dlya vnedreniya metoda proektnyh interfejsov v process dopolnitel'nogo obrazovaniya i detskogo tehnicheskogo tvorchestva. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 5 (84): 39-42.

Статья поступила в редакцию 30.09.22

УДК 373 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-67-69

Timofeev M.A., *postgraduate, Vladimir State University n.a. A.G. and N.G. Stoletov (Vladimir, Russia), E-mail: maks120195@gmail.com*

SYNCHRONIZATION OF SUBJECT AND META-SUBJECT RESULTS OF MASTERING THE BASIC EDUCATIONAL PROGRAM WITH TEACHING METHODS TO FORM THE ECONOMIC COMPETENCE OF STUDENTS OF A COMPREHENSIVE EDUCATIONAL SCHOOL. The article studies a problem of formation of economic competence of students of a general education school at the present stage of development of society. The main condition for the formation of economic competence is educational and extracurricular activities in the study of the subject "Economics." Based on the analysis of the scientific literature, the author proposes synchronization of the subject and meta-subject results of mastering a part of the main educational program with the methods of forming the economic competence of students in a general education school. A well-chosen arsenal of components of the educational process in a general education school will be aimed at the active development of the economic competence of students, which is necessary in all spheres of life: educational, personal, social, professional.

Key words: **economic competence, subject results, meta-subject results, methods of forming economic competence, students of general education school.**

М.А. Тимофеев, *аспирант, ФГБОУ ВПО «Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых», г. Владимир, E-mail: maks120195@gmail.com*

СИНХРОНИЗАЦИЯ ПРЕДМЕТНЫХ И МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОСВОЕНИЯ ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ С МЕТОДАМИ ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Статья посвящена исследованию проблемы формирования экономической компетентности учащихся общеобразовательной школы на современном этапе развития общества. Основным условием формирования экономической компетентности является учебная и внеучебная деятельность при изучении учебного предмета «Экономика». На основе проведенного анализа научной литературы автором предложена синхронизация предметных и метапредметных результатов освоения части основной образовательной программы с методами формирования экономической компетентности учащихся общеобразовательной школы. Грамотно подобранный арсенал составляющих образовательного процесса в общеобразовательной школе будет направлен на активное развитие экономической компетентности обучающихся, которая необходима во всех сферах жизни: образовательной, личностной, социальной, профессиональной.

Ключевые слова: **экономическая компетентность, предметные результаты, метапредметные результаты, методы формирования экономической компетентности, учащиеся общеобразовательной школы.**

Актуальность темы исследования обусловлена педагогической проблематикой формирования экономической компетентности учащихся общеобразовательной школы, отражающей осознание экономической культуры как совокупности социальных норм и ценностей в экономических отношениях. Экономическая компетентность как интегративное качество личности учащегося общеобразовательной школы характеризует степень готовности самостоятельно анализировать экономические процессы, происходящие в государстве, оценивать экономическую обстановку, понимать экономические явления, принимать правильные решения и в соответствии с ценностными ориентациями осуществлять выбор. Исходя из темы исследования, определена цель: синхронизировать предметные и метапредметные результаты освоения основной образовательной программы с методами обучения для формирования экономической компетентности учащихся общеобразовательной школы. Для достижения цели необходимо решить задачи: уточнить понятие «экономическая компетентность» учащихся общеобразовательной школы, определить предметные и метапредметные результаты обучения экономике; выявить методы обучения, формирующие экономическую компетентность учащихся.

Теоретической базой исследования проблемы формирования экономической компетентности учащихся общеобразовательной школы стали работы М.А. Чошанова, Д.А. Махотина, Л.П. Урванцева, Н.В. Яковлева, Н.Ф. Талызиной, А.И. Щербакова, В.И. Байденко, Э.Ф.Зеер, И.А. Зимней, В.А. Сластенина, Ю.Г. Татур, А.В. Хуторского. Несмотря на многочисленные исследования по данной проблеме, а также имеющийся практический опыт в общеобразовательной школе, все-таки для повышения эффективности формирования экономической компетентности учащихся существует потребность в дальнейшем исследовании данной категории, так как в научной литературе недостаточно налажен процесс формирования экономической компетентности в образовательном пространстве школы.

Научная новизна исследования заключается в обосновании эффективности создания и применения методов обучения, способствующих формированию экономической компетентности.

Представленное исследование имеет практическую значимость, потому что использование продуктивных, оргдеятельностных методов обучения способствует формированию экономической компетентности учащихся общеобразовательной школы.

Исследователи Ю.В. Фролов, Д.А. Махотин выделяют в определении «экономическая компетентность» интегрированную характеристику качеств личности, которая должна основываться на получении учащимися общеобразовательной школы экономических знаний и умений. Экономическая компетентность, они считают, является ситуативной составляющей личности учащегося, она формируется в процессе образовательной деятельности, когда учитель на уроке применяет проблемные кейсы экономической направленности. Такой метод преподавания экономики позволяет повысить мотивацию и повлиять на формирование личностных качествах учащегося общеобразовательной школы, готового применять экономические знания и умения.

Хочется сказать, что понятие «экономическая компетентность» включает и даже базируется на «знаниях, умениях», которые формируются в результате выполнения регулятивных, познавательных, коммуникативных универсальных учебных действий.

В контексте общеобразовательной школы «экономическая компетентность» трактуется В.А. Сластениным как единство знаний и умений к осуществлению учебной деятельности через подбор различных методов экономического воспитания и обучения [1]. Анализируя формирование экономической компетентности учащихся, Н.Ф. Талызина и А.И. Щербаков акцентируют внимание на то, что существует множество отличительных признаков компетентностного подхода, но при этом единым признается идентичность комплекса экономических знаний и умений учащегося.

В.И. Байденко, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, А.К. Маркова, Ю.Г. Татур, А.В. Хуторской рассматривают «экономическую компетенцию» и «экономическую компетентность» в качестве синонимичных понятий. Так, экономическая компетентность учащихся формируется на основе следующих компетенций: определение эффективного способа экономического поведения, умение анализировать экономические и социальные проблемы, происходящие в обществе, прогнозирование собственных действий. Экономическая компетентность является показателем личностного роста учащегося общеобразовательной школы и обеспечивает экономическую активность в общественной жизни. Поэтому можно сказать, что экономическая компетенция – это внутренние сокрытые психологические новообразования, которые проявляются в экономической компетентности учащегося [2].

По словам В.П. Беспалько, Ю.Г. Татур, экономическая компетенция заключается в способности учащегося быстро решать экономические задачи, оценивать самостоятельно уровень собственных экономических знаний, осуществлять рефлексию образовательной деятельности, а педагог должен адаптировать экономические задания с учетом изменений в экономике страны. Тогда экономическая компетентность будет являться особой мерой образовательного успеха учащегося общеобразовательной школы и повлечет изменения в личностном плане [3].

Личный вклад Э.Ф. Зеер состоит в определении экономической компетенции как результата приобретенных теоретических знаний и умений, «представленных в форме понятий, принципов, смыслообразующих положений», обеспечивающих продуктивное выполнение образовательной деятельности учащегося по применению полученных знаний в практической жизни для решения экономических проблем.

И.А. Зимняя, исследуя экономическую компетентность, говорит, что это некие внутренние, потенциальные, невидимые психологические новообразования, которые проявляются в действиях и деятельности учащегося. Так, «экономическая компетентность» – это знания, которые формируют экономическое мышление, личностную зрелость учащегося в рамках реальной жизненной ситуации [4].

Потребность в личностном росте, организованность, ответственность, самоконтроль, самостоятельность – это те личностные качества учащегося, которые важны при формировании экономической компетентности, по мнению В.П. Беспалько, Н.Ю. Ботвинева, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, И.Ф. Игропуло, Ю.Г. Татур.

Компетентностный подход позволил переориентировать образовательный процесс в общеобразовательной школе с оценки результата образования на новые понятия – «компетенция» и «компетентность». В Федеральном государственном образовательном стандарте среднего общего образования компетентностный подход является основополагающим, поэтому формирование экономической компетентности – интегративной характеристики личности учащегося общеобразовательной школы – основано на знаниях, умениях, способностях к активной деятельности [5].

Образовательный процесс, основанный на применении учителем общеобразовательной школы когнитивных, креативных, оргдеятельностных методов обучения, способствует формированию экономической компетентности. Каждый метод обучения формирует разнообразные способы деятельности учащегося. Обучение с опорой на познание окружающего мира и действительности, изготовление экономического образовательного продукта способствуют взаимосвязи обучения с планированием реальной экономической жизни учащегося. Данный опыт будет полезен учащимся в настоящем и будущем.

Осваивая программу учебного предмета, учащийся общеобразовательной школы ориентируется на критерии освоения компетенции, которые учитель учитывает при формировании экономической компетентности через систему методов обучения в соответствии с содержанием рабочей программы по учебному предмету «Экономика». Для демонстрации взаимосвязи предметных и метапредметных результатов обучения с методами формирования экономической компетентности учащегося рассмотрим возможность синхронизации данных критериев на уроках по предмету «Экономика» (базовый уровень) в средней общеобразовательной школе.

Таблица 1

Критерии формирования экономической компетентности учащихся общеобразовательной школы

№ п/п	*Критерии*		
	Предметные результаты [5]	*Метапредметные результаты* [5]	*Методы формирования экономической компетентности*
1.	Сформировать систему знаний об экономической сфере в жизни общества; как экономическая деятельность индивидов, семей, отдельных предприятий и государств	Владение навыками познавательной, учебно-исследовательской и проектной деятельности, навыками разрешения проблем; способность и готовность к самостоятельному поиску методов решения практических задач, применению методов познания	Метод познавательного видения объекта, научный метод, метод учебного познания
2.	Понимание сущности экономических институтов, их роли в социально-экономическом развитии общества; понимание значения этических норм и нравственной ценности в экономической деятельности отдельных людей и общества; сформированность уважительного отношения к чужой собственности	Умение определять назначение и функции различных социальных институтов; умение самостоятельно оценивать и принимать решения, определяющие стратегию поведения, с учетом гражданских и нравственных ценностей	Метод учебного целеполагания, метод контроля, метод организации собственной экономической траектории, метод конструирования экономического образа
3.	Сформированность экономического мышления: умения принимать рациональные решения в условиях относительной ограниченности доступных ресурсов, оценивать и принимать ответственность за их возможные последствия для себя, своего окружения и общества в целом	Умение самостоятельно определять цели деятельности и составлять планы деятельности; самостоятельно осуществлять, контролировать деятельность; использовать все возможные ресурсы для достижения поставленных целей и реализации планов деятельности; выбирать успешные стратегии в различных ситуациях	Экономический метод проб, решение экономической задачи, кейс-метод, проектная деятельность, метод эмпатии, интуитивный метод
4.	Владение навыками поиска актуальной экономической информации в различных источниках, включая Интернет; умение различать факты, аргументы и оценочные суждения; анализировать, преобразовывать и использовать экономическую информацию для решения практических задач в учебной деятельности и реальной жизни	Умение использовать средства информационных и коммуникативных технологий в решении когнитивных, коммуникативных и организационных задач с соблюдением требований эргономики, техники безопасности, гигиены, ресурсосбережения, правовых и этических норм, норм информационной безопасности	Информационный метод, метод оценочных суждений, практический метод, поиск информации в сети Интернет, метод «наведения»

Педагогические исследования авторов показывают целесообразность применения информационно-коммуникационных технологий на уроках экономики в таких формах, как компьютерные презентации лекционного материала, работа с рекомендованными сайтами сети Интернет, использование цифровых образовательных ресурсов, компьютерное тестирование, проектно-исследовательская деятельность учащихся с использованием интернет-ресурсов и последующим оформлением творческих работ в виде электронных презентаций. Проектная деятельность в экономическом образовании неразрывно связана с применением информационно-коммуникационных технологий: возможность его оперативного обновления, динамические графики. Недостаток исходных данных – одна из проблем, препятствующих полноценному проектированию, в частности разработке бизнес-планов учеников.

Таким образом, практическая значимость обосновывается выбором учителем разнообразных методов обучения, позволяющих учащимся общеобразовательной школы не только обрести экономические знания (экономические компетенции), но и сформировать экономическую компетентность. Этот подход в обучении поможет учащимся общеобразовательной школы самостоятельно анализировать экономические процессы, оценивать экономическую ситуацию, понимать экономические явления, принимать правильные решения и в соответствии с ценностными ориентациями осуществлять жизненный выбор.

Библиографический список

1. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. *Педагогика*: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. Москва: Школа-Пресс, 2018.
2. Хуторской А.В. *Современная дидактика*: учебник для вузов. Санкт-Петербург: Питер, 2018.
3. Беспалько В.П., Татур Ю.Г. *Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов*. Москва: Высшая школа; 2019.
4. Зимняя И.А. *Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании*. Москва, 2004.
5. *Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования*. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 года № 413. Available at: http:/base.garant.ru

References

1. Slastenin V.A., Isaev I.F., Mischenko A.I., Shiyanov E.N. *Pedagogika*: uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskih uchebnyh zavedenij. Moskva: Shkola-Press, 2018.
2. Hutorskoj A.V. *Sovremennaya didaktika*: uchebnik dlya vuzov. Sankt-Peterburg: Piter, 2018.
3. Bespal'ko V.P., Tatur Yu.G. *Sistemno-metodicheskoe obespechenie uchebno-vospitatel'nogo processa podgotovki specialistov*. Moskva: Vysshaya shkola; 2019.
4. Zimnyaya I.A. *Klyuchevye kompetentnosti kak rezul'tativno-celevaya osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii*. Moskva, 2004.
5. *Ob utverzhdenii Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta srednego obschego obrazovaniya*. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 17 maya 2012 goda № 413. Available at: http:/base.garant.ru

Статья поступила в редакцию 09.08.22

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-69-71

***Trushkova E.L.**, teacher, Vyatka State University (Kirov, Russia), E-mail: boltachewa33@gmail.com*
***Trushkov A.S.**, senior teacher, Kirovsky IPKR of the Federal Penitentiary Service of Russia (Kirov, Russia), E-mail: aleksey.trushkov.85@mail.ru*

THE INFLUENCE OF SOCIAL ACTIVITY OF STUDENTS PARTICIPATING IN PUBLIC ORGANIZATIONS ON THE FORMATION OF VALUE ORIENTATIONS.

The article is dedicated to a study of students' participation in social activities, identification of types of public organizations, goals and objectives of these organizations, their influence on the value orientations of the student's personality. Social activity is one of the systemic factors of personality, characterizes personality from the position of its value to society and other people. Students seem to have a huge innovative power. It is also characterized by the transitive nature of the formation of its subjectivity, the partial absence of social status, the inaccuracy of social identifications. This is very noticeable in the context of changing public relations, the development of new priorities of state policy [1]. Social activity shows the life position of a person, the desire for the development of society and the realization of himself in his activities as a person. On this basis, the features of students' social activity, the influence on the moral self-determination of students' personality are determined.

Key words: **social activity, youth, students, public organizations, volunteering, student trade union organization.**

***Е.Л. Трушкова**, преп., Вятский государственный университет, г. Киров, E-mail: boltachewa33@gmail.com*
***А.С. Трушков**, ст. преп., ФКУ ДПО «Кировский ИПКР ФСИН России», г. Киров, E-mail: aleksey.trushkov.85@mail.ru*

ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ, УЧАСТВУЮЩИХ В ОБЩЕСТВЕННЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ, НА ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ

Статья посвящена исследованию участия студентов в общественной деятельности, выявлению типов общественных организаций, целей и задач этих организаций, их влияния на ценностные ориентации личности студента. Социальная активность выступает одним из системных факторов личности, характеризует личность с позиции ценности ее обществу, другим людям. По праву кажется, что студенты обладают огромной инновационной силой. Она также характеризуется переходящим характером формирования своей субъективности, частичным отсутствием социального статуса, неточностью социальных отождествлений. Это очень заметно в условиях изменения общественных отношений, развития новых приоритетов государственной политики [1]. Социальная активность проявляет жизненную позицию человека, стремление к развитию общества и реализации себя в своей деятельности как личности. На данной основе определены особенности социальной активности студентов, влияние на нравственное самоопределение личности студента.

Ключевые слова: **социальная активность, ценностные ориентации, молодежь, студенты, общественные организации, волонтерство, студенческая профсоюзная организация.**

Актуальность исследования обусловлена тем, что современному образованию очень важно отвечать не просто требованиям технологического развития общества, но и обращать внимание на духовно-нравственный кризис молодежи. Необходимо не только акцентировать внимание на увеличение профессиональных компетенций студентов, но и способствовать культурному и всестороннему духовному развитию личности. Это основание того, что общество нуждается в активных, независимых специалистах, готовых к сотрудничеству, способных непрерывно формировать свои профессиональные и личные качества [2].

Целью исследования является теоретическое обоснование формирования ценностных ориентаций студентов, участвующих в общественных организациях.

Для данной цели статьи соответствуют следующие задачи:

– охарактеризовать сущность общественных организаций;

– выявить и представить ценностные ориентации студентов в общественных организациях;

– определить современное состояние студенческой активности;

– исследовать роль общественных студенческих организаций в жизни студентов высших учебных заведений;

– выявить наиболее популярные студенческие организации, их влияние на ценностные ориентации личности студента.

В ходе исследования использовались следующие методы: анализ проблемы исследования, изучение специальной литературы, наблюдение, анкетирование.

Теоретическая значимость состоит в выявлении ценностных ориентаций в процессе социальной активности студентов, которые участвуют в общественных организациях.

Активно обсуждается проект Указа «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей», он провозглашает традиции как «основу российского общества для сохранения и укрепления суверенитета России», направленную на обеспечение единства страны как многонационального государства. В этот документ помимо традиционных духовно-нравственных ценностей также включены такие составляющие, как «жизнь, свобода, права и достоинства человека, служение Отечеству, крепкая семья, патриотизм, милосердие, справедливость, единство народов страны, нравственные идеалы, коллективизм, гуманизм, взаимоуважение и взаимопомощь». Он решает цели и задачи, а также инструменты национальной политики в области традиционных ценностей. В том числе обоснована необходимость создания научно обоснованной системы оценки успешности государственной политики сохранения и устойчивого укрепления установившихся духовно-нравственных ценностей, также замечены остальные компоненты данной системы, определена важность совершенствования «форм и методов воспитания и образования, чтобы более эффективно продвигать традиционные ценности в молодежном обществе». В современной российской истории структура ценностных ориентаций разных поколений находится под пристальным вниманием ученых – педагогов, психологов, философов, политологов, социологов и историков. Особый интерес представляет педагогическое исследование по вопросам ценностных ориентаций и особенностей формирования их у студентов в условиях высшего учебного заведения. Значение деятельности общественных организаций можно определить тем, что образование в качестве института социализации и механизм развития человека вместе с семьей и общественным пространством является действенным средством формирования ценностных ориентаций. К социальной активности индивида побуждают ценностные ориентации. Когда человек выбирает ценность, он разделяет и ее точку зрения.

В настоящее время в российском обществе наблюдается противоречивый статус молодежи как социальной группы. Ее квалифицируют как социально неопытную, политически безразличную, а также ее считают социально-новаторским источником и предметом социальной трансформации. Д.В. Кротов считает, что наше молодое поколение неассоциативно, оно не видит смысла в общественной деятельности, не увлекается тем, что выходит за рамки личной жизни, принимает пассивное участие в экологических мероприятиях [3]. Также не просматривается позиция молодежи в борьбе с социальными заболеваниями российского общества. Он акцентирует внимание на том, что для работающих молодых людей характерна нехватка социальной и инновационной деятельности, сосредоточенность в области услуг и малого бизнеса [4].

Для определения влияния социальной активности студентов, которые участвуют в общественных организациях, на формирование их ценностной ориентации был разработан студенческий опрос, который включает в себя следующие вопросы:

№	Вопросы	Ответы
1.	Являетесь ли вы членом общественной студенческой организации вашего вуза?	Да – 437 (54,6%); нет – 363 (45,3%)
2.	В каких организациях вы принимаете участие?	Студенческая профсоюзная организация – 232 (29%); добровольный студенческий отряд – 72 (9%); волонтерское движение – 144 (18%); спортивный клуб вуза – 80 (10%); творческий клуб вуза – 88 (11%); другое – 88 (11%)
3.	Организация, в которой вы состоите…	Имеет официальную регистрацию – 552 (69%); ожидается регистрация – 48 (6%); неформальная – 200 (25%)
4.	Как вы попали в эту организацию?	Самостоятельная инициатива – 552 (69%); по просьбе организации (клуба) – 72 (9%); посоветовали друзья – 176 (22%)
5.	Вы относитесь к руководству организации?	Да – 216 (27%); нет – 584 (73%)
6.	Как долго вы находитесь в этой организации (клубе)?	Несколько месяцев – 336 (42%); 1 год – 200 (25%); 2 года – 112 (14%); 3 года и более – 152 (19%)
7.	Как вы считаете, решает ли ваша организация важные задачи для студенческой молодежи?	Да – 672 (84%); нет – 104 (13%); затрудняюсь ответить – 24 (3%)
8.	Как вы считаете, оказывает ли поддержку студенческим организациям руководство вашего вуза?	
9.	Ощущается ли польза от работы вашей организации (клуба)?	Да – 729 (91,1%); нет – 71 (8,8%)
10.	Какие социально важные проблемы вам наиболее интересны в вашей организации (клубе)?	Развитие физического здоровья – 80 (10%); уборка улиц – 8 (1%); материальная и социальная помощь людям – 208 (26%) помощь студентам в адаптации – 184 (23%); интересы студентов, защита прав, мероприятия – 200 (25%); не знаю – 96 (12%); привитие патриотизма – 56 (7%); поддержка студентов в области науки – 40 (5%)

11.	Какова должна быть направленность общественной деятельности?	Должна быть общественно значимой и полезной – 400 (50%); должна соответствовать моим интересам – 387 (48,3%); должна приносить мне выгоду – 13 (1,6%)
12.	Планируете ли вы вступить в организации (клубы), если не являетесь их членом?	Да (указать название) – 368 (46%); нет – 432 (54%)

В выборке приняли участие 800 студентов в возрасте от 17 до 27 лет, студентов I–IV курсов Вятского государственного гуманитарного университета.

Согласно первому опросу, 437 (54,6%) чел. – члены общественных организаций (172 юноши и 265 девушек), а 363 (45,3%) (167 юношей и 196 девушек) не являются таковыми. Ответ на последний вопрос показал, что 368 (46%), не являющихся членами общественных организаций, хотят присоединиться к их рядам. В результате всего 603 учащихся (75,4%) имеют благоприятное отношение к общественным организациям. Студенты, которые не отличаются высокой энергичностью, тоже хотели бы принять участие в рабте общественных организаций [5].

Практика показывает, что студенческая молодежь нечасто нацелена на решение социальных задач. Мы решили узнать, в каких организациях задействованы наши студенты. Любая сфера деятельности студенческих коллективов должна отвечать за какую-либо функцию формирования личности студента. В результате нашего опроса оказалось, что студенты принимают активное участие в организациях с социальным характером. Интересом к коллективной деятельности и высокой инициативностью можно охарактеризовать студентов, так как большинство опрошенных выбрали такие организации. На первом месте среди студенческих организаций располагается студенческая профсоюзная организация (29%), немного уступает волонтерское движение (18%), и замыкают тройку творческие коллективы (11%), затем идут студенческие научные сообщества (12%), спортивный клуб вуза (10%) и студенческие добровольные отряды (9%). Организации, которые не имеют социальной ориентации, составили 11%.

Профсоюзные организации играют огромную роль в формировании и воспитании гражданской активности, которая выступает в качестве эффективной движущей силы.

Второе место заслуженно занимает волонтерская деятельность. Волонтерство несет огромную пользу и имеет высокую значимость в обществе. Оно осуществляется безвозмездно и на добровольной основе. Волонтерская деятельность выражается во взаимопомощи, социальной активности, повышении качества жизни населения. С каждым годом волонтерство в нашей стране набирает все большие обороты и быстро развивается [4]. Увеличение работы волонтерских сообществ может привести к утверждению ценностей в обществе.

Большинство опрошенных на вопрос, решает ли ваша организация важные задачи для студенческой молодежи, ответили «да» – 672 (84%). Лишь маленькая часть студентов ответили «нет» – 104 (13%) и «затрудняюсь ответить» – 24 (3%). Подавляющее большинство респондентов считают, что ощущают пользу от работы этой организации: «да» – 729 (91,1%), «нет» –71 (8,8%). Студенческие сообщества играют немаловажную роль в жизни студенческой молодежи, тем самым формируя профессиональные компетенции для их будущей профессии, удовлетворяя потребность в самореализации.

Наиболее интересными и важными проблемами студенты считают материальную и социальную помощь людям – 208 (26%), интересы студентов, защита прав и мероприятия – 200 (25%) и помощь в адаптации – 184 (23%). Проблемы поддержки студентов в области науки – 40 (5%) и уборка улиц – 8 (1%) респонденты считают менее интересными.

Направленность общественной деятельности, по мнению студентов, должна быть – общественно значимой и полезной – 400 (50%), а также соответствовать интересам – 387 (48,3%). Некоторые студенты хотят, чтобы организация принесла им некую выгоду – 13 (1,6%) опрошенных.

Таким образом, можно сделать вывод, что социальная активность является неотъемлемой частью формирования ценностных ориентаций студентов. Ценностные ориентации, занимающие важную позицию в формировании личности, оказывают существенное влияние на путь человека и структуру его социальной активности, отношения к окружающим, поступков и поведения [6].

Результаты данных анкетирования можно использовать как дальнейшую перспективу для обновления педагогических технологий, направленных на создание благоприятных условий развития ценностных ориентаций будущих специалистов в Вятском государственном университете [7].

Библиографический список

1. Севастьина А.А., Осипова Л.Б. Социальная активность молодежи как условие динамичного развития общества. *Современные проблемы науки и образования*. 2015; № 2-2: 677.
2. Ляхова Т.Ю. Творческое развитие личности студента в условиях реализации компетентного подхода в вузе. *Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского*. 2017; № 56-9: 103–109.
3. Кротов Д.В. *Социальный капитал российской молодежи проблема воспроизводства*. Автореферат диссертации … доктора социологических наук. Ростов-на-Дону, 2009.
4. Соколова Е.С. Социальная активность современной российской молодежи. *Знание. Понимание. Умение*. 2011; № 1: 197–202.
5. Баженова Н.Г. Особенности социальной активности студентов, вовлеченных в общественную деятельность. *Известия российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2015; № 177: 146–154.
6. Бархаев А.Б. Социально-психологические предпосылки вовлечения студенческой молодежи в волонтерскую деятельность. *Ученые записки педагогического института СГУ им. Н.Г. Чернышевского*. Серия: Психология. Педагогика. 2010; № 1: 51–58.
7. Мерзлякова С.В. *Психологические особенности ценностных ориентаций современных студентов*. Автореферат диссертации … кандидата психологических наук. Астрахань, 2006.

References

1. Sevast'ina A.A., Osipova L.B. Social'naya aktivnost' molodezhi kak uslovie dinamichnogo razvitiya obschestva. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2015; № 2-2: 677.
2. Lyahova T.Yu. Tvorcheskoe razvitie lichnosti studenta v usloviyah realizacii kompetentnogo podhoda v vuze. *Krymskij federal'nyj universitet im. V.I. Vernadskogo*. 2017; № 56-9: 103-109.
3. Krotov D.V. *Social'nyj kapital rossijskoj molodezhi problema vosproizvodstva*. Avtoreferat dissertacii … doktora sociologicheskih nauk. Rostov-na-Donu, 2009.
4. Sokolova E.S. Social'naya aktivnost' sovremennoj rossijskoj molodezhi. *Znanie. Ponimanie. Umenie*. 2011; № 1: 197-202.
5. Bazhenova N.G. Osobennosti social'noj aktivnosti studentov, vovlechennyh v obschestvennuyu deyatel'nost'. *Izvestiya rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2015; № 177: 146-154.
6. Barhaev A.B. Social'no-psihologicheskie predposylki vovlecheniya studencheskoj molodezhi v volonterskuyu deyatel'nost'. *Uchenye zapiski pedagogicheskogo instituta SGU im. N.G. Chernyshevskogo*. Seriya: Psihologiya. Pedagogika. 2010; № 1: 51-58.
7. Merzlyakova S.V. *Psihologicheskie osobennosti cennostnyh orientacij sovremennyh studentov*. Avtoreferat dissertacii … kandidata psihologicheskih nauk. Astrahan', 2006.

Статья поступила в редакцию 03.09.22

УДК 372.8 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-71-75

Dubova M.A., *Doctor of Sciences (Philology), senior lecturer, State University of Humanities and Social Studies (Kolomna, Russia), E-mail: dubovama@rambler.ru*

"ANTONOVSKY APPLES" BY I. A. BUNIN: THE ANALYSIS OF THE AUTHOR'S LINGUISTIC PERSONALITY. The article raises a problem of linguistic personality and the methodology of its description based on the methods of linguistic, linguo-stylistic and linguo-cognitive analysis of I.A. Bunin "Antonovsky apples." An analysis technique adapted for secondary school is proposed, focusing on the author's mental activity and the categories of space and time. The object of the study is the linguistic personality of the author, the identification and characterization of the means of lexical representation of which in the story of I.A. Bunin defines the purpose of the article. The study is based on the methods of language sampling, observation of the features of the stylistic functioning and contextual use of language units and their description. The conclusions substantiate that the linguistic personality of the author, structuring the literary text, is represented in the work by a system of lexical means that determine its individuality and originality. The proposed format of work is aimed at developing an algorithm for the linguistic analysis of a linguistic personality among students. The materials of the article can find practical application in the school practice of teaching the Russian language, with an in-depth study of the subject and in the format of working with gifted children.

Key words: **linguistic personality of author, mental activity, space, time, lexical representation, "Antonovsky apples," I.A. Bunin.**

М.А. Дубова, *д-р филол. наук, доц., Государственный социально-гуманитарный университет, г. Коломна, E-mail: dubovama@rambler.ru*

«АНТОНОВСКИЕ ЯБЛОКИ» И.А. БУНИНА: АНАЛИЗИРУЕМ ЯЗЫКОВУЮ ЛИЧНОСТЬ АВТОРА

Статья посвящена проблеме языковой личности и методике её описания на основе приемов лингвистического, лингвостилистического и лингвокогнитивного анализов рассказа И.А. Бунина «Антоновские яблоки». Предлагается адаптированная для средней школы методика анализа, акцентирующая внимание на мыслительной деятельности автора и категориях пространства и времени. Объектом исследования является языковая личность автора, выявление и характеристика средств лексической репрезентации которой в рассказе И.А. Бунина определяет цель статьи. Исследование опирается на методы языковой выборки, наблюдения над особенностями стилистического функционирования и контекстуального употребления языковых единиц и их описания. В выводах обосновано, что языковая личность автора, структурирующая художественный текст, репрезентируется в произведении системой лексических средств, определяющих её индивидуальность и самобытность. Предлагаемый формат работы направлен на формирование у обучаемых алгоритма лингвистического анализа языковой личности. Материалы статьи могут найти практическое применение в школьной практике преподавания русского языка, при углубленном изучении предмета и в формате работы с одаренными детьми.

Ключевые слова: **языковая личность автора, мыслительная деятельность, пространство, время, лексическая репрезентация, «Антоновские яблоки», И.А. Бунин.**

В современную эпоху глобализации и цифровизации общества перед школьными учителями стоит нелегкая задача – повысить эффективность учебного процесса в соответствии с требованиями современного научного знания, характеризующегося интегративным характером, формируя у обучаемых определяемые ФГОС универсальные учебные действия и компетенции. Обращение к одному из важнейших в современной лингвоперсонологии понятию языковой личности определяет актуальность предпринятого исследования, новизна которого состоит в разработке адаптированной для старшеклассников методике анализа авторской языковой личности на примере изучения конкретного программного произведения. Анализ языковой личности автора в рассказе И.А. Бунина «Антоновские яблоки» позволяет сформировать у обучаемых представление о средствах её лексической репрезентации и таком понятии, как языковая картина мира, важное место в организации которой, кроме категорий пространства и времени, занимает звуковая, визуальная, сенсорно-перцептивная лексика. Практическая значимость исследования состоит в возможности использовать его результаты при углубленном изучении русского языка в школе и в формате работы с одаренными детьми, что призвано расширить представления школьников о возможностях лингвистического анализа текста, выработать у них алгоритм анализа конкретной языковой личности с опорой на значимые в её структуре содержательные категории (мыслительная деятельность, пространство, время). Цель статьи состоит в выявлении и анализе средств лексической репрезентации языковой личности автора в «лирико-импрессионистическом этюде «Антоновские яблоки» (1901 г.), написанном И.А. Буниным в начале XX века» [1, с. 39] и принесшим, как известно, его автору подлинное признание, и последовательно решается в ряде задач: сформулировать рабочее определение языковой личности, на основе которого и будет произведена её структуризация; выявить роль мыслительного дискурса в формировании авторской языковой личности и способы его лексической репрезентации; проанализировать время и пространство как компоненты авторской языковой личности с позиций способов их вербализации в рассказе И.А. Бунина «Антоновские яблоки»; разработать адаптированную для средней школы методику анализа языковой личности на материале программных произведений художественной литературы.

Лингвистический анализ этого произведения мы предлагаем построить с опорой на методику анализа художественного текста в рамках характеристики одного из базовых для когнитивной лингвистики понятий – «языковая личность». В рассказе на передний план выдвигается языковая личность автора, способы репрезентации которой мы и попытаемся выявить в ходе изучения произведения. Под языковой личностью нами понимается «любой конкретный носитель того или иного языка-культуры, охарактеризованный на основе анализа произведенных им текстов с точки зрения использования в этих текстах системных строевых средств данного языка для отражения видения и оценки им окружающей действительности (картины мира)» [2, с. 671].

Как известно, «мыслительная деятельность является важным компонентом в характеристике языковой личности персонажа, так как именно мышление и память позволяют фиксировать и сохранять знания человека о мире, оценивать происходящие события на основе сложившейся системы ценностей» [3, с. 446]. Поскольку ведущим композиционным приемом построения произведения является «рассказ в рассказе», вследствие чего описываемые события представлены сквозь призму воспоминаний рассказчика, то основным способом их репрезентации выступают глаголы со значением памяти и воспоминаний. Поэтому первое, что предстоит сделать обучаемым, – это выявить данные глаголы, проанализировать их контекстуальное употребление и роль в реализации авторского замысла. Наиболее частотными по употреблению являются следующие глаголы:

– ***помнить*** в значении «сохранять, удерживать в памяти» [4, с. 483] и производные от него (причем употребленные в грамматической форме 1-го лица, ед. ч., наст. времени, изъявит. наклонения в односоставной определенно-личной конструкции, что само по себе, дистанцируя деятеля, переносит содержательный акцент на процесс воспоминаний, возрождающий в мыслях рассказчика дорогие сердцу образы и предметы): ***Помню*** *раннее, свежее, тихое утро* [5, с. 107]; ***Помню*** *большой, весь золотой, подсохший и поредевший сад* [5, с. 107] и т. д.;

– ***вспомнить*** в значении «возобновить в своей памяти» [4, с. 91] и производные от него: ***Вспоминается*** *мне ранняя погожая осень* [5, с. 107]; ***Вспоминается*** *мне урожайный год* [5, с. 108] и под.

На первый взгляд, создается впечатление некой фрагментарности картин, всплывающих в памяти рассказчика (*осень, утро, сад*, с одной стороны, и *сбор яблок, молотьба, охота* – с другой), призванных в своей совокупности создать безвозвратно ушедший в прошлое образ дворянской и мелкопоместной жизни, «ностальгия о которой съедает его [И.А. Бунина] душу» [6, с. 42]. Однако, если вдуматься в смысл глубже, то мы увидим, как талантливо и ненавязчиво автор переходит к созданию целостной картины угасающего дворянского быта, олицетворением которого являются усадьбы и складывающийся десятилетиями, а теперь безвозвратно разрушенный образ жизни в них.

Мыслительную деятельность рассказчика также репрезентируют глаголы *думать* в значении «направлять мысли на кого, что-н., размышлять» [4, с. 156] и *знать* в значении «обладать знанием чего-н., иметь о ком-чем-н. понятие, представление» [4, с. 291]: *… **думаешь** о том, как хорошо косить, молотить, спать на гумне…* [5, с. 109]; *Крепостного права я **не знал** и не видел* [5, с. 110] и под. Они единично встречаются в тексте произведения, вербализуя интеллектуальную деятельность рассказчика, объектами мыслей которого являются события и факты из прошлой дворянской жизни (труд, крепостное право и т. д.). Приведенные контексты целесообразно прокомментировать в составе более расширенных фрагментов рассказа, что даст возможность сделать более точные наблюдения и глубокие выводы о специфике авторских размышлений о судьбах родины, доминанту которых, как мы уже отмечали, составляет ностальгия по прошлому, пронизывающая мыслительный дискурс рассказчика. Проведенные лингвистические наблюдения позволяют сделать вывод о том, что особую семантическую нагрузку в репрезентации мыслительного дискурса рассказчика несет категория памяти, раскрывающая мыслительный процесс героя в формате воспоминаний о прошлом.

Обобщить результаты проведенного исследования целесообразно в формате таблицы, которая наглядно представит своеобразие мыслительного дискурса автора. В ней логично предложить такие столбцы для заполнения, как глаголы со значением мыслительной деятельности – объекты мыслительной деятельности – их характеристика. Например: помню – сад – *золотой, подсохший и поредевший.* На основе составленной таблицы можно сделать выводы о частеречном статусе лексем, репрезентирующих мыслительный процесс рассказчика и передающих индивидуальное своеобразие его мыслительного дискурса; объекты мыслительной деятельности номинируются именами существительными, атрибутивная характеристика которых, как правило, представлена именами прилагательными. Особенности мыслительной деятельности рассказчика отражают специфику его окружения, социально-экономические и культурно-исторические условия, о которых он повествует. Объектами мыслительного процесса выступают события (*сбор яблок, молотьба, ярмарка, охота*), топосы (*сад, усадьба, Выселки*), временные номинации (*осень, урожайный год*).

Объекты, на которые направлен мыслительный процесс автора, позволяют сделать вывод о том, что не менее важными компонентами характеристики его языковой личности выступают время и пространство, которые «обнаруживают её [языковой личности] знания о мире» [7, с. 54] и являются одновременно миромоделирующими универсалиями авторской языковой картины мира, под которой традиционно понимается некоторая модель, формируемая в результате взаимодействия человека с миром, связанная со становлением его представлений о нём.

Напомним, что время в художественном тексте характеризует события, их развитие, последовательность протекания и т. п., вследствие чего оно имеет двойственную характеристику. С одной стороны, несет в себе семантику ограниченной длительности, различающей события, временные периоды и т. д., а с другой – оно включает семантику неограниченной длительности, временных

изменений от прошлого к настоящему и будущему, что находит отражение в соответствующей лексике.

Временной континуум в рассказе в первую очередь репрезентируется «лексемами со значением сезонности, выраженными именными формами существительных и прилагательных, а также наречиями, которые входят в цикл времён года» [8, с. 412]. Основное внимание автор, безусловно, акцентирует на осени, описанию которой и посвящено произведение (*ранняя погожая* ***осень*** [5, с. 107]; ***Осень*** *– пора престольных праздников* [5, с. 109] и т. д.), тогда как предшествующее ей уходящее лето и наступающая после неё зима только упоминаются в тексте. Осень же автор вспоминает до мельчайших подробностей и деталей, которыми отмечен каждый её месяц. Особым, индивидуально-авторским приёмом характеристики сезонного времени является введение в текст народных примет: ***Осень*** *и* ***зима*** *хороши живут, коли на Лаврентия вода тиха и дождик* [5, с. 107]; *Много тенетника на* ***бабье лето*** *–* ***осень*** *ядреная* [5, с. 107].

Выявив, что центральная лексема в характеристике сезонного времени – это осень, целесообразно предложить учащимся порассуждать о способах и средствах изображения этого времени года в тексте, о его атрибутивных характеристиках, наконец, об авторском отношении к этому времени года и тесной связи темы произведения (умирание дворянских усадеб) с этой временной порой. Один из возможных алгоритмов анализа может выглядеть следующим образом:

1. Слова каких частей речи конкретизируют образ осени и какова их семантика? (имена прилагательные, дающие ей атрибутивную характеристику: со значением времени (*ранняя, поздняя*), качества (*погожая, ядреная*), цвета (*золотая*) и т. д. Статично или динамично описание осени? Свой ответ подтвердите цитатами из текста.

2. Что примечательного в описании каждого осеннего месяца? Подтвердите свой ответ цитатами из текста.

3. Раскройте описание осени как «*поры престольных праздников*». Еще с какими событиями в памяти автора ассоциируется осень?

4. Объясните включение в описание осени языковых единиц со значением цвета, запаха и звуков. Прокомментируйте их семантику с опорой на частеречную принадлежность этих лексем. Правомерно ли говорить о визуализации осени? С какой целью в описании осени автор использует народные приметы?

5. С какими пространственными ориентирами связаны описания осени (*сад, усадьба тетушки, лес* и т. д.)? Проанализируйте способы и приёмы их создания.

6. Прокомментируйте авторское отношение к этому времени года. Подтвердите ваши выводы цитатами из текста.

Большое внимание автор уделяет также суточному времени, описывая целые дни, сохранившиеся в памяти, посвященные сбору яблок, молотьбе, охоте и т. д. Здесь используются антонимические оппозиции «утро – вечер» (*раннее, свежее, тихое* ***утро*** [5, с. 107] – … ***до вечеру*** *в саду толпится народ* [5, с. 108]) и «день – ночь»: … ***дни*** *стоят синеватые, пасмурные* [5, с. 114] – … ***к ночи*** *становится холодно и росисто* [5, с. 108] и под.

При том, что основной акцент в характеристике временного континуума автор делает на сезонное и суточное время, в рассказ органично введены и такие типы времени, как историческое и Вечность, средством репрезентации которых являются номинации престольных праздников и традиционные в литературе образы неба и звезд. Важно подчеркнуть, что одной из отличительных стилевых особенностей прозы И.А. Бунина, и «Антоновские яблоки» в этом смысле не являются исключением, исследователи творчества писателя отмечают органичное сочетание сиюминутного, преходящего и Вечного, проступающего сквозь призму ежедневности.

С целью систематизации результатов анализа временного континуума рассказа предлагаем составить таблицу, наглядно иллюстрирующую особенности авторского восприятия времени.

№	Тип времени	Способы репрезентации	Характеристика
1.	сезонное	*ранняя погожая* ***осень*** [5, с. 107]; ***август*** *был с теплыми дождями* [5, с. 107]	номинации времен года и месяцев
2.	суточное	*… прохладную тишину* ***утра*** [5, с. 107]; … ***вечером*** *греется самовар* [5, с. 107]	номинации временных отрезков в пределах суток
3.	историческое	*… от* ***екатерининской старины*** *к* ***романтическим временам*** [5, с. 113]; … *журналы с именами:* ***Жуковского, Батюшкова,*** *лицеиста* ***Пушкина*** [5, с. 113]	номинации исторических деятелей, философов, писателей и их произведений
4.	Вечность	*… смотреть в* ***звездное небо*** [5, с. 107]; … ***небо*** *… такое просторное и глубокое* [5, с. 110]; … *закрывалось окошечко в голубое* ***небо*** [5, с. 111]	номинации неба и звезд как олицетворения Космоса, вечного пространства и времени

Проведенный анализ показывает, что лексические единицы с временной семантикой преимущественно представлены предложно-падежными формами имен существительных (см. примеры выше) и реже наречиями (наиболее частотные среди которых наречия со значением временной последовательности (***Потом*** *бабьим летом* [5, с. 107]; ***Прежде*** *такие усадьбы* [5, с. 111]); временной протяженности (***Долго*** *прислушиваемся* [5, с. 108]); неопределенного временного промежутка (… ***когда-то*** *в дворянских усадьбах* [5, с. 114]).

Подводя итоги анализу способов лексической репрезентации временного континуума в рассказе «Антоновские яблоки» с позиций его функций в создании языковой личности автора, подчеркнем, что основным способом его организации выступает система лексических средств, которые отобраны автором с учетом специфики временного плана повествования и придают оригинальность изображаемой в рассказе картине мира.

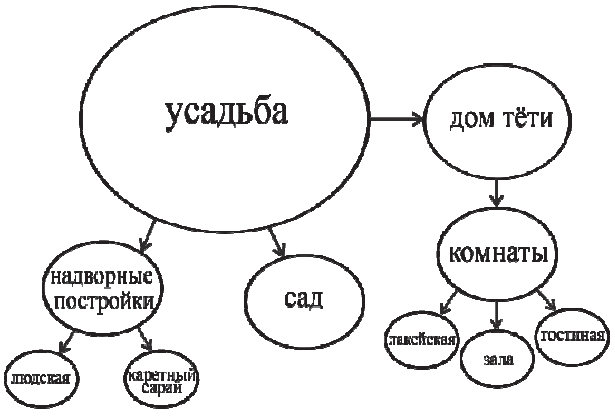
Важным компонентом характеристики авторской языковой личности выступает «реально видимое рассказчиком» [9, с. 150] пространство, способами репрезентации которого являются топонимы (*Выселки, Красный Бугор, Гремячий Остров*), предложно-падежные формы существительных, номинирующих пространственные объекты (*сад, деревня, усадьба тетки Анны Герасимовны*); глагольные лексемы со значением перемещения в пространстве (*ехать, мчаться, скитаться, возвращаться* и т. д.); наречные лексемы со значением пространственных ориентиров (*всюду, оттуда, вдали*).

Примечательно, что среди глаголов движения, репрезентирующих перемещения героя в пространстве, наиболее употребительными являются два: *ехать* и *идти* и производные от них, остальные глагольные лексемы встречаются единично:

– *ехать* и производные от него: … ***проезжая*** *по Выселкам* [5, с. 109]; *Пока, бывало,* ***доедешь*** *до этой усадьбы* [5, с. 110]; … ***едешь*** *на злом, сильном и приземистом «киргизе»* [5, с. 112]. Безусловно, обращает на себя внимание грамматическая форма глагола *едешь* (2-е лицо ед. ч. наст. времени изъявит. накл., которая употреблена в синтаксической конструкции односоставного определенно-личного предложения, актуализирующего происходящее с героем действие, сохраненное памятью. Глаголы этой группы вербализуют направление движения в *пространстве*, конкретизируемое топонимами (*Выселки, Красный Бор*) и конкретными пространственными объектами (*усадьба, двор*);

– *идти* и производные от него: ***Войдешь*** *в дом* [5, с. 110]; ***выходит*** *тетка* [5, с. 110] и т. д. Эти глаголы употребляются реже и, как правило, применительно к субъекту действия, характеризуя его движение.

Центральными топосами рассказа являются *сад, усадьбы тетки Анны Герасимовны и Арсения Семеныча, Выселки, лес*. Считаем целесообразным предложить задание на составление алгоритма анализа центральных топосов произведения с опорой на лингвистический анализ текста. В качестве примера можно предложить составить схему анализа усадьбы Анны Герасимовны.



Подобный алгоритм наглядно демонстрирует принцип структуризации пространственного объекта с учетом объема семантики создающих его лексем. Углубляя и расширяя языковые наблюдения, возможно предложить обучаемым выявить языковые единицы, характеризующие основные топосы произведения, и определить особенности этой характеристики. Предлагаем следующий алгоритм анализа:

1. Выявить топос.

2. Проанализировать создающие его группы лексики со значением пространства, времени, запаха, цвета и звука.

3. Определить частеречную принадлежность значимых в характеристике топоса лексем. Какой части речи и почему отдает предпочтение автор?

4. Статично или динамично данное описание?

5. Можно ли выявить авторское отношение к данному топосу?

Так, например, один из ключевых в пространственной организации рассказа образ сада целесообразно проанализировать по месяцам: сад в сентябре, октябре и ноябре, выявив черты сходства и различия в его описании.

Важной пространственной скрепой в произведении является дорога, выполняющая функцию соединения различных топосов. Дорога проецирует мотив

пути не только как способа передвижения в пространстве, но и в метафорическом плане как проекции судьбы самого рассказчика и шире – России, ностальгия о которой пронизывает повествование. Реально видимое пространство «дополняется пространством воображаемым» [9, с. 150]: «*В темноте, в глубине сада – **сказочная картина**: точно в уголке **ада,** пылает около шалаша багровое пламя.., чьи-то черные … силуэты двигаются вокруг костра*» [5, с. 108]. Средства репрезентации пространства отражают особенности восприятия этого феномена автором и объективируют его индивидуальную картину мира.

Особенностью изображения художественного пространства в произведении является его связь с категорией исторической памяти, выступающей важным компонентом мыслительного дискурса рассказчика, а также с категорией исторического времени, например, во фрагменте «***Склад** средней **дворянской жизни** еще и **на моей памяти**, – очень **недавно**, – имел много общего со складом богатой мужицкой жизни…*» [5, с. 110]. Эта взаимосвязь индивидуализирует языковую личность автора, придавая ей самобытность и оригинальность.

Лексические единицы, входящие в лексико-семантические группы «пространство» и «время», позволяют определить категории пространства и времени в качестве моделируемых компонентов языковой личности рассказчика, средствами репрезентации которой в произведении выступают также лексемы со значением цвета, запаха и звуков. Таким образом, созданная в рассказе картина мира не только визуализируется, но и звучит, а также передает разнообразные запахи.

Группа слов со значением запаха представлена лексемами, относящимися преимущественно к именам существительным, значительно реже – к глагольной лексике и именам прилагательным. Доминирующий запах, сохраненный памятью автора, ассоциативно связанный с основным мотивом рассказа, его темой и проблемой, – это запах антоновских яблок, аккумулирующий несколько ключевых семантических пластов и символизирующий и осень, и усадебный быт, и счастливое прошлое, и сохранившуюся лишь в воспоминаниях Россию: ***Запах** антоновских **яблок**, **запах меда** и осенней **свежести*** [5, с. 107]. Однако кроме парящего над всем аромата антоновских яблок, автор акцентирует внимание на запахах, присущих человеческому жилью – запах дома, дыма, книг, домашних животных (*… **потянет** из усадьбы **запахом дыма, жилья*** [5, с. 114]; ***… возвращались, … **пропахнув** … лошадиным **потом, шерстью** затравленного зверя*** [5, с. 112]) и запахах природы (*… крепко **пахнет** от оврагов **грибной сыростью**, **перегнившими листьями** и **мокрой** древесной **корой*** [5, с. 112]).

Тематическая группа цветообозначений представлена преимущественно именами прилагательными, гораздо реже глаголами и именами существительными. Цветовая лексика визуализирует в первую очередь мир природы, а также человеческий и вещный мир. В описании **природного мира** особое авторское внимание акцентируется на визуализации **неба**, широкая палитра цветов которого меняется от черного до голубого (***Черное** небо чертят огнистыми полосками падающие звезды* [5, с. 108]; *… глядишь в его **темно-синюю глубину*** [5, с. 108]; *… жидкое **голубое** небо* [5, с. 111]); **солнца** (*… пробивался на западе трепещущий **золотистый** свет низкого **солнца*** [5, с. 111]; *… **солнечный** свет **ослепительно сверкал*** [5, с. 111]); **тумана** (*… **лиловатый** туман* [5, с. 108]); **воды** (*Вода … стала **прозрачная*** [5, с. 109]); **сада** и **деревьев** (*… на **коралловых** рябинах в чаще сада* [5, с. 107]]); **листвы** (*… по коврам … **черной**, осыпавшейся листвы* [5, с. 112]) и **полей** (*… поля … резко **чернеют** пашнями и ярко **зеленеют** … озимями* [5, с. 111]). Как мы видим, сохранившийся в памяти автора пейзаж пронизан светом и блеском солнца, что подчеркивается соответствующей глагольной лексикой, образующей синонимический ряд (*блестеть, сверкать, сиять*), а также голубым и бирюзовым небом, на фоне которого по принципу контраста чернеют поздней осенью сад, листва деревьев, поля и пашни.

Мир людей, в свою очередь, визуализируется разноцветными красками их **одежды** (*… понева – **черно-лиловая** с полосами **кирпичного** цвета* [5, с. 107]; *… мальчишки **в белых** замашных рубашках* [5, с. 107]); описанием их **внешности** (*… старики и старухи … большие и **белые**, как лунь* [5, с. 109]); **теней** (*… **черные**, точно вырезанные из черного дерева, силуэты* [5, с. 108]). Вещный мир представлен описаниями **домов** (*… **по-черному** дымятся избы* [5, с. 108]; *… верхние стекла окон цветные: **синие** и **лиловые*** [5, с. 110]), **гумна** (*… на гумнах возвышается целый **золотой** город* [5, с. 109]), **костра** (*… пылает около шалаша **багровое** пламя* [Бунин 2018: 108]), **предметов** (*Два **черных** столба* [5, с. 108]). Яркой чертой бунинского повествования является органичное сочетание бытовых и пейзажных описаний. Колоративная лексика визуализирует сохранившиеся в памяти рассказчика картины быта, в первую очередь дворянских усадеб, делая их зримыми и живыми, как будто всё, о чем вспоминается, было вчера. По частотности употребления лексем со значением цвета мы можем сделать выводы о том, какие образы прошлого являются доминирующими. Из природного мира это небо и солнце, из мира людей – одежда, из вещного мира – костер.

Считаем возможным предложить учащимся составить палитру важных для автора объектов (природного мира, мира человека). Подумав над семантикой используемых писателем цветов, можно связать выявленные в результате анализа цветообозначения с идейно-тематическим содержанием произведения.

Звуковая лексика, обширно представленная в произведении, также участвует в создании авторской языковой картины мира. Считаем обоснованным классифицировать её на те же содержательные группы, что и колоративную: природа, человек и мир вещей. Мир природы представлен разнообразными звуками леса, птиц, ветра: *… тишину утра … нарушает сытое **квохтанье дроздов*** [5, с. 107]; ***Ветер звонит** и **гудит** в дуло ружья* [5, с. 114].

Наиболее разнообразно озвучена жизнь людей. Звуки конкретизируют их образ жизни, работу и отдых. Это в первую очередь голоса, говор, крик и смех персонажей, топот пляски и треск съедаемых яблок: *… по всему саду **раздаются голоса** и **скрип телег*** [5, с. 107]; *… **слышится смех** и **говор**, а иногда и **топот** пляски* [5, с. 108] и т. д. Как мы видим, звуковая семантика репрезентируется глагольными лексемами (*слышится, завопить, смеется* и т. п.) и отглагольными существительными (*голоса, говор, крик, лай, топот, скрип, треск* и т. п.).

Особое внимание следует обратить на звуки дома, которые характеризуют как мир людей (сопровождают их жизнедеятельность), так и вещный мир: *… **скрип** ворот* [5, с. 108]; ***Слышно**, … как дрова **трещат** и **стреляют*** [5, с. 113]. Мир людей характеризуется также через звуки домашних животных: ***… кричат** петухи* [5, с. 108]; ***Тявкнула** где-то вдалеке **собака*** [5, с. 112]. Как мы видим, дом в воспоминаниях рассказчика предстает как живое существо. Он живет своей жизнью, олицетворением которой являются звуки населяющих его людей, домашних животных и предметного мира.

Особым аспектом характеристики человеческого мира являются звуки, иллюстрирующие разнообразные виды хозяйственных работ: *… девки дружно **рубят** капусту, мелькают сечки.., я слушаю их **дробный**, дружный **стук*** [5, с. 114]; *… в риге начинается молотьба. … **гудит** барабан молотилки* [5, с. 115].

В звуковом оформлении вещного мира особая роль принадлежит лексике, репрезентирующей звуки ***выстрелов*** как олицетворения охоты: *… с маху **выстрелишь**. Багровое пламя с ослепительным **треском** блеснет в небо.., а бодрое **эхо** кольцом **грянет** и **раскатится*** [5, с. 108]; ***поезда*** (*… **дрожь** в земле, **дрожь** переходит в **шум, растет, … выбивают шумный такт** колеса, громыхая и стуча, несется поезд* [5, с. 108]); ***обоза*** (*… **слушать,** как осторожно **поскрипывает** … длинный обоз* [5, с. 107]).

Примечательно, что разнообразные звуки характеризуют дневной мир и противопоставлены тишине ночи, реализуя антитезу «многоголосие дня – тишина ночи».

Таким образом языковая картина мира автора визуализируется колоративной лексикой, наполняется звуками и запахами, что придает ей жизненность и реалистичность.

Обобщая все вышесказанное, отметим, что предлагаемый формат работы по анализу средств лексической репрезентации языковой личности автора в рассказе И.А. Бунина «Антоновские яблоки», безусловно, объемен и продолжителен, требует значительных временных затрат и внимательного исследования текста, так как все формулируемые выводы основываются на наблюдениях над языковыми единицами, раскрывающими тот или иной аспект авторской языковой личности, и особенностями их стилистического функционирования. Предложенный алгоритм предполагает в первую очередь формирование навыков сбора, классификации и описания лингвистических единиц, что заставляет вдумчиво читать текст, постигая семантику и содержательную нагрузку слов. Объединяя лексемы в лексико-семантические группы в соответствии с их ролью в формировании таких содержательных компонентов языковой личности, как мыслительная деятельность, категории пространства и времени, формирующих в своей совокупности её индивидуальное своеобразие, старшеклассники овладевают алгоритмом анализа конкретной языковой личности, которая может быть структурирована в виде следующей схемы:



Таким образом, проведенный анализ авторской языковой личности «позволяет раскрыть комплекс её характеристик (отношение к действительности, к людям, эмоциональный и оценочный статус, интересы), составляющих её прагматикон и определяющих тезаурус как набор ключевых слов, приобретающих категориальное значение в тексте» [10, с. 430]. В свою очередь, категории времени и пространства, представленные индивидуальными средствами выражения, создают неповторимое своеобразие языковой личности автора в рассказе И.А. Бунина «Антоновские яблоки».

Библиографический список

1. Михайлова М.В. И.А. Бунин. Русская литература XIX–XX веков: в 2 т. *Русская литература XX века. Литературоведческий словарь*. Москва: Издательство Московского университета, 2010; Т. 2: 38–92.
2. Караулов Ю.Н. Языковая личность. *Русский язык. Энциклопедия*. Москва: Большая российская энциклопедия; Дрофа, 1997: 671–672.
3. Дубова М.А. Концепт «мыслительная деятельность» как способ характеристики языковой личности героя в романе И.А. Бунина «Жизнь Арсеньева). *Неофилология*. 2021; Т. 7, № 27: 444–452.
4. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Словарь русского языка: Около 57 000 слов*. Москва: Русский язык, 1986.
5. Бунин И.А. Антоновские яблоки. *Полное собрание рассказов в одном томе*. Москва: Издательство «АЛЬФА-КНИГА», 2018: 107–115.
6. Михеева Л.Н. *С думой о России, о человеке (страницы творчества А.И. Куприна, И.А. Бунина, Л.Н. Андреева)*. Москва: НИИ ОСО АПН РФ, 1992.
7. Казарин Ю.В., Бабенко Л.Г. *Лингвистический анализ художественного текста. Теория и практика*: учебник; практикум. Москва: Флинта: Наука, 2009.
8. Дубова М.А., Саркисян О.Б. Концепт «время» в авторской языковой картине мира (на материале повести И.А. Бунина «Деревня». *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 1 (86): 411–413.
9. Николина Н.А. *Филологический анализ текста*. Москва: Издательский центр «Академия», 2014.
10. Дубова М.А., Ларина Н.А. Языковая личность героя в рассказе В. Брюсова «В башне». *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 5 (84): 429–431.

References

1. Mihajlova M.V. I.A. Bunin. Russkaya literatura XIX-XX vekov: v 2 t. *Russkaya literatura XX veka. Literaturovedcheskij slovar'*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 2010; T. 2: 38-92.
2. Karaulov Yu.N. Yazykovaya lichnost'. *Russkij yazyk. `Enciklopediya*. Moskva: Bol'shaya rossijskaya `enciklopediya; Drofa, 1997: 671-672.
3. Dubova M.A. Koncept «myslitel'naya deyatel'nost'» kak sposob harakteristiki yazykovoj lichnosti geroya v romane I.A. Bunina «Zhizn' Arsen'eva). *Neofilologiya*. 2021; T. 7, № 27: 444-452.
4. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Slovar' russkogo yazyka: Okolo 57 000 slov*. Moskva: Russkij yazyk, 1986.
5. Bunin I.A. Antonovskie yabloki. *Polnoe sobranie rasskazov v odnom tome*. Moskva: Izdatel'stvo «AL''FA-KNIGA», 2018: 107-115.
6. Miheeva L.N. *S dumoj o Rossii, o cheloveke (stranicy tvorchestva A.I. Kuprina, I.A. Bunina, L.N. Andreeva)*. Moskva: NII OSO APN RF, 1992.
7. Kazarin Yu.V., Babenko L.G. *Lingvisticheskij analiz hudozhestvennogo teksta. Teoriya i praktika*: uchebnik; praktikum. Moskva: Flinta: Nauka, 2009.
8. Dubova M.A., Sarkisyan O.B. Koncept «vremya» v avtorskoj yazykovoj kartine mira (na materiale povesti I.A. Bunina «Derevnya». *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 1 (86): 411-413.
9. Nikolina N.A. *Filologicheskij analiz teksta*. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2014.
10. Dubova M.A., Larina N.A. Yazykovaya lichnost' geroya v rasskaze V. Bryusova «V bashne». *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 5 (84): 429-431.

Статья поступила в редакцию 04.08.22

УДК 372.8 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-75-77

Abieva N.M., *senior lecturer, Altai State Medical University (Barnaul, Russia), E-mail: aceloti@yandex.ru*
Kayuda E.N., *senior teacher, Altai State Medical University (Barnaul, Russia), E-mail: kayuda.lena@yandex.ru*

ORGANIZATION OF OUT-OF-CLASSROOM READING IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AT A MEDICAL UNIVERSITY. The article is dedicated to a problem of increasing the level of communication skills of students of a medical university, which is relevant for the methodology of teaching Russian as a foreign language. Reading as a type of speech activity, according to the authors of the article, is one of the aspects that requires increased attention from the teacher, since the period of distance learning revealed a decrease in the quality of mastering reading skills. The organization of extracurricular reading is an effective way to improve the quality of education and student motivation to learn the Russian language. The article substantiates the expediency of extracurricular reading as a form of independent work of a student, analyzes textbooks for foreign students majoring in Medicine, gives recommendations on working with texts. This form of work allows optimizing the process of mastering reading skills, increase the efficiency of working with texts in Russian language classes.

Key words: **Russian as a foreign language, competence, communication, extracurricular reading, medical text, types of speech activity, reading.**

Н.М. Абиева*, доц., Алтайский государственный медицинский университет, г. Барнаул, E-mail: aceloti@yandex.ru*
Е.Н. Каюда*, ст. преп., Алтайский государственный медицинский университет, E-mail: kayuda.lena@yandex.ru*

ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕАУДИТОРНОГО ЧТЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

Статья посвящена актуальной для методики преподавания русского языка как иностранного проблеме повышения уровня коммуникативных навыков студентов медицинского вуза. Чтение как вид речевой деятельности, по мнению авторов статьи, – один из аспектов, который требует повышенного внимания со стороны преподавателя, поскольку период дистанционного формата обучения выявил снижение качества овладения навыками чтения. Организация внеаудиторного чтения – эффективный способ, способствующий повышению качества образования и мотивации студента к изучению русского языка. В статье обосновывается целесообразность внеаудиторного чтения как формы самостоятельной работы студента, анализируются учебные пособия для иностранных студентов специализации «Лечебное дело», даются рекомендации по работе с текстами.

Ключевые слова: **русский язык как иностранный, компетенция, коммуникация, внеаудиторное чтение, медицинский текст, виды речевой деятельности, чтение.**

Период пандемии COVID – 2019 наложил заметный отпечаток на уровень подготовки обучающихся вузов. Эти изменения имели как положительные стороны, так и отрицательные. На результаты обучения русскому языку как иностранному (далее – РКИ) в медицинском вузе также повлиял режим дистанционного формата обучения: возвращение к традиционной аудиторной форме занятий показало, что студенты испытывают ряд трудностей при продолжении изучения языка. Эти проблемы говорят о необходимости актуализации методических приемов на занятиях по РКИ в иностранной аудитории.

Методико-педагогические статьи последних лет посвящены разработке средств обучения, которые направлены на повышение уровня коммуникативной компетенции, что является весьма важным аспектом в условиях дистанта. К таким средствам относятся языковые клубы [1], использование инфографики [2], аутентичных текстов [3], а также применение методики пресс-конференции и мн. др.

Актуальность темы вызвана, с одной стороны, повышением спроса среди иностранных студентов-медиков на изучение русского языка с целью овладения уровнем, позволяющим осуществлять учебную деятельность в русскоязычном вузе, проходить клиническую практику в учреждениях российского здравоохранения, с другой стороны, сложившейся проблемой снижения уровня всех видов речевой деятельности в целом и чтения в частности, а именно – трудности понимания при чтении текста, снижение скорости чтения, фонетические проблемы и др.

Целью исследования является выявление приемов и методов работы с текстом при организации внеаудиторного чтения, позволяющих оптимизировать процесс овладения навыками чтения, повысить эффективность работы с текстом на занятиях по РКИ.

Задачи исследования: обосновать методическую целесообразность применения внеаудиторного чтения; проанализировать существующие учебные пособия для иностранных студентов-медиков; на примере отобранного текстового материала продемонстрировать приемы работы с текстом, формы контроля и организации самостоятельной работы студентов-медиков.

Научная новизна состоит в том, что авторами предпринята попытка разработки методических материалов, способствующих повышению качества образования и мотивации студента к изучению русского языка.

Практическая значимость исследования заключается в пополнении банка методических разработок, позволяющих повысить эффективность навыков чтения в аспекте РКИ, материалы могут применяться в учебном процессе для повышения качества высшего и среднего специального образования.

Чтение как вид речевой деятельности является важнейшей интеллектуальной функцией человека, поскольку являет собой процесс декодирования знакового пласта в информационный материал. Как отмечают исследователи, современное общество имеет значительные проблемы, связанные с реализацией обозначенной функции. Причинами служит ряд факторов: снижение потребности в чтении, начиная с детского возраста, когда цифровые интерактивные материалы в обучении преобладают над традиционными; вытеснение книги как культурного концепта в образовательной среде; ускоренный ритм современной жизни общества, не оставляющий места для медленного, вдумчивого чтения и многие другие факторы. Эти проблемы в первую очередь подчеркивают состояние чтения как вида речевой деятельности носителей языка.

Чтение как аспект обучения на занятиях РКИ составляет особый пункт, ведь является и средством, и целью обучения одновременно. Выделяют различные виды чтения, например, аналитическое и синтетическое (по установке), вслух и про себя (по форме), ознакомительное, изучающее, поисковое (по цели) и др. [4, с. 54].

В ситуации анализа уровня чтения у обучающихся иностранному языку к вышеперечисленным проблемам присоединяются и дополнительные.

Во-первых, понимание прочитанного текста зависит от усвоенных лексических единиц, знания грамматического строя. Таким образом, сложный сам по себе процесс логических операций по переходу от смысла слов к смысловым блокам затрудняется недостаточным уровнем знания лексики.

Во-вторых, отмечается значительное снижение скорости чтения вследствие отсутствия каждодневной практики.

В-третьих, дистанционный формат обучения во многом осложняет качественную отработку фонетических единиц. Отсюда отмечается ухудшение произношения.

Техника чтения – это средство обучения, напрямую связанное с его целью – пониманием текста. Для студентов медицинского университета чтение текста – важный компонент обучения, поскольку во многом учебная и практическая деятельность связана с манипуляциями с текстом. А именно – перевод устной речи пациента в запись в медицинскую карту (декодирование в текст), работа с медицинскими записями врача, с медицинскими текстами, представленными в научной, учебной литературе. Отсюда снижение уровня письменной речевой деятельности – это проблема, требующая от преподавателя нахождения путей решения.

На наш взгляд, целесообразно вводить практику внеаудиторного чтения – самостоятельной деятельности студентов, которая организуется и контролируется преподавателем. Самостоятельное чтение как форма организации учебной деятельности способствует развитию личностных качеств обучающихся, а также «содержит элемент исследовательской деятельности, формирует навыки применения полученных знаний на практике, готовит к самостоятельной работе» [5, с. 56].

Внеаудиторное чтение должно планироваться в соответствии с программой по русскому языку с учетом специфики преподавания в медицинском университете. Для самостоятельной работы студентам предлагаются тексты медицинской тематики, дается коммуникативная установка – какой вид чтения целесообразно использовать. Эффективность обучения внеаудиторному чтению во многом зависит от организации и управления этим видом работы, а также от того, насколько оправданы методические подходы к отбору текстового материала, к определению его объема и организации форм контроля.

При подборе материалов, которые можно использовать для внеаудиторного чтения, следует остановиться на анализе нескольких учебных пособий, которые являются дополнительной литературой в рабочей программе «Иностранный язык», специальность «Лечебное дело» (билингвальное обучение для иностранных граждан). Данные издания необходимо рассмотреть с точки зрения *цели и характеристики учебного пособия, типологии текстового материала и упражнений к тексту*.

Среди имеющейся обучающей литературы следует назвать следующую. «Я буду доктором! I shall be a doctor! Учебно-методические материалы по русскому языку». Составители Е.Ю. Бурнос, Н.А. Пилипенко. Сумы: Сумский государственный университет, 2012. Цель учебно-методического пособия – помочь иностранным студентам подготовиться к общению в профессиональной сфере на практических занятиях. Это издание адресовано студентам, обучающимся на английском языке в русскоязычном вузе, что обусловливает билингвальный характер представленных упражнений. Материалы направлены на формирование умений и навыков чтения научных и научно-популярных текстов, навыков профессиональной устной и письменной речи, что в целом формирует коммуникативную компетенцию обучающегося. В основном тексты представляют собой диалоги «врач – пациент», к которым подобраны лексические упражнения, упражнения на создание собственного текста (диалога). К достоинствам данного пособия следует отнести выраженную коммуникативную направленность текстового материала, система упражнения закрепляет и проверяет полученную из текста информацию. Лексический минимум систематизирован согласно темам, что представляет удобство для изучения.

Куриленко В.Б., Щербакова О.М., Макарова М.А. «Русский язык для будущих врачей. Medical Russian: I сертификационный уровень владения РКИ в учебной и социально-профессиональной макросферах: учебник». Москва: ФЛИНТА: Наука, 2018. Цель учебника – формирование навыков общения в социально-профессиональной сфере на I сертификационном уровне. Материалы учебника отобраны согласно принципам функционально-коммуникативной лингвистики и деятельностной методики. Тексты и упражнения составлены в блоки о строении предмета, его функциях, форме и размере, об описании процессов, стадий процессов, определении предмета. Достоинством учебника является структурированная подача материала, каждая тема дается по четко разработанному алгоритму, позволяющему распознавать и создавать типовые модели предложений, трансформировать словосочетания и предложения.

Дьякова В.Н. «Подготовка к клинической практике. Пособие по развитию речи для иностранных студентов-медиков». Златоуст, 2016. Цель пособия – помощь иностранному студенту-медику вести профессиональный диалог с пациентом, оформлять записи в медицинскую карту. Пособие содержит материалы для практической работы. Тексты отражают содержание разделов: жалобы пациента в соответствии с системой организма, история заболевания, история жизни больного, запись в медицинскую карту. Достоинством учебного пособия является отработка устной и письменной речи средствами системы упражнений.

Анализ вышеперечисленных учебных изданий говорит о том, что в настоящее время существует достойный объем ресурсов (а именно – текстов и упражнений медицинской направленности), которые можно привлекать к работе по организации самостоятельного внеаудиторного чтения. Стоит отметить, что данные ресурсы можно совершенствовать и дополнять, а также преподавателю необходимо разработать систему и формы контроля проделанной студентом самостоятельной работы.

Процесс организации внеаудиторного чтения включает следующие этапы:

Первый этап: подготовительный. Обсуждение с преподавателями клинических дисциплин тем, которые будут полезны при дальнейшем изучении. Такая совместная работа, на наш взгляд, поможет более продуктивно организовать работу по внеаудиторному чтению, подготовить тексты и разработать учебно-методические материалы.

Второй этап: мотивационно-деятельностный. Самое важное для изучения иностранного языка – это мотивация. Профессия, которую студенты получают на базе российского медицинского вуза, предполагает умение вступать в коммуникацию с русскими людьми, например во время прохождении медицинской практики. Поэтому преподаватель должен объяснить студентам и дать понять, что самостоятельная работа с текстами по специальности будет им полезна в процесс изучения клинических дисциплин и на практике. Также для эффективного обучения необходимо создание языковой среды на занятиях с моделированием проблемных ситуаций.

Третий этап: организационный. Провести инструктаж по выполнению заданий: рассказать о целях, содержании, задачах, об основных требованиях и критериях оценивания.

Четвертый этап: контрольно-оценочный. Контроль результатов самостоятельной внеаудиторной работы может осуществляться в устной, письменной или смешанной форме, а также с применением информационно-коммуникативных технологий.

Приведем пример организации самостоятельной работы с текстом. В качестве материала для самостоятельного чтения был выбран текст «Дыхательная система» [6, с. 55] из пособия «Я буду доктором! I shall be a doctor!» Е.Ю. Бурнос, 2012. Текст небольшого объема – 123 слова, каждый абзац описывает ключевые понятия: функция дыхательной системы, строение системы, функции процессов, проходящих в дыхательной системе. Текст рассчитан на студентов 2 года обучения (базовый уровень).

Проверка домашнего чтения может осуществляться как в виде краткого опроса и проработки контролирующих упражнений на занятии, так и в форме индивидуальной консультации.

Формы работы с текстом

Опрос. Вопросы должны активизировать знание студента, необходимые для первичного восприятия прочитанного. Эти вопросы нацелены на восприятие текста, а преподавателем дается установка на понимание текста. Студенту можно предложить прочитать ключевые слова (*дыхательный, дыхательная система, дыхательный аппарат, дыхательные пути, верхние дыхательные пути, нижние дыхательные пути, нос, глотка, гортань, трахея, бронхи, легкие*) и задать вопросы: *что вы знаете об этих органах? где находятся перечисленные органы? Какие относятся к верхним дыхательным путям, а какие к нижним?*

Чтение вслух. Обучающийся должен выразительно прочитать текст. «Выразительное чтение – это чтение с правильным литературным произношением, чтение с расстановкой фразового, логического ударения, чтение с нужной интонацией и дикцией, с определенным эмоциональным настроем» [7, с. 27], а потому этот вид чтения особенно важен для иностранного обучающего, поскольку способствует эффективному восприятию и пониманию текста. Выразительное чтение напрямую связано с пониманием синтаксического и смыслового полотна текста.

Таблица 1

Ф.И.О. _____Группа _____				
Источник информации	Объем	Уровень понимания прочитанного	Формы и виды свертывания информации	Оценка работы
Текст «Дыхательная система»	*а) текст прочитан весь;* *б) прочитал только половину текста;* *в) смог прочитать только один абзац*	*а) полное понимание (с использованием словаря или без);* *б) понимание основного содержания;* *в) понимание лишь отдельных частей текста.*	*а) краткий пересказ;* *б) подробный пересказ;* *в) тезисы (краткая формулировка основных положений текста (абзацев)).*	*Студенту предлагается оценить себя:* *а) плохо. Почему? Что вызвало трудности?* *б) Хорошо. Почему? Что еще нужно доработать?* *в) Отлично. Все понятно. С текстом справился.*

Анализ структуры текста. Понимание структуры текста, средств связи в предложении и между частями текста – важный аспект, проверяющий степень понимания текста. В качестве задания можно попросить студентов рассказать, из скольких частей состоит текст, о чем идет речь в каждой части; разделить текст на смысловые части, выделить основную информацию из каждой части и записать ее в виде тезисов; составить план текста и пересказать текст по плану; составить схему или графологические структуры; дать задание на восстановление текста. Также для снятия трудностей и эмоционального напряжения у студента можно использовать задания с формулировкой: *«Используя материал текста, расскажите о следующем: а) Из чего состоит дыхательная система? б) Расскажите о функциях трахеи, легких* и т. д. *в) Как происходит процесс газообмена в легких и тканях?»* Можно предложить студентам решить ситуационную задачу *«Представьте, что у вас коллоквиум по анатомии. Расскажите, что вы знаете о дыхательной системе»* или поработать со схемой: *«Прочитайте слова и расскажите, какие функции они выполняют»*.

Важно обратить внимание на научные конструкции и устойчивые выражения в тексте и дать студентам задания: *«Найдите в тексте конструкции, которые обозначают местоположение предмета, функции предмета* и т. д.».

Эти задания отражают качество чтения тематических текстов, систематизируют знания, мотивируют выход на устную и письменную речь, формируя коммуникативные навыки. В целях совершенствования и повторения материала преподаватель может рекомендовать обучающимся ведение тетрадей по внеаудиторному чтению.

На наш взгляд, целесообразно на каждом занятии по внеаудиторному чтению выдавать студентам контрольные карточки, которые помогут преподавателю сориентироваться в проблеме студента с данным текстом и оценить готовность обучающегося работать с ним. Главная задача преподавателя состоит в том, чтобы помочь студенту понять текст и проработать его отдельные части, которые вызвали трудности.

Таким образом, мы считаем, что внеаудиторное чтение для иностранных студентов медицинского вуза – это очень важное направление:

– во-первых, внеаудиторное чтение совершенствует навыки чтения, помогающие понимать иноязычный материал;

– во-вторых, внеаудиторное чтение позволяет обучающимся накопить большой запас активной и пассивной лексики (особенно терминологической и научной);

– в-третьих, внеаудиторное чтение текстов по специальности повышает интерес к изучаемому иностранному языку, помогает в исследовательской и профессиональной деятельности, расширяет кругозор, что способствует формированию общекультурных и общепрофессиональных компетенций.

Жизнь и время настоятельно требуют от преподавателей РКИ создания новой, единой комплексной системы обучения русскому языку как иностранному, обеспечивающей не только полный учет взаимосвязи и взаимообусловленности соответствующих учебных закономерностей, принципов, подходов, методов и т. д., но и их оптимальное и наиболее рациональное соотношение в учебном процессе, как на занятиях, так и во внеаудиторной работе.

Библиографический список

1. Забудряева Ю.А., Острякова А.Г., Вахрушева М.А. Языковой клуб как средство обучения речевой деятельности учащихся в условиях онлайн-обучения. Мир науки, культуры, образования. 2022; № 2 (93): 90–92.
2. Пылкова А.А. Инфографика с использованием регионального компонента как средство оптимизации обучения русскому языку китайских студентов в условиях «виртуальной языковой среды» (на примере аутентичного материала хабаровского края). Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2022; Т. 15, № 1: 223–229.
3. Абиева Н.М., Каюда Е.Н. Песенные тексты на занятиях по русскому языку как иностранному. Мир науки, культуры, образования. 2022; № 2 (93): 5–8.
4. Ревякина Т.Л., Щур В.В., Федотова Н.В. Чтение как аспект обучения на занятиях по РКИ. Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. 2013; № 11: 53–59.
5. Пушкарева И.А. Организация внеаудиторного чтения в процессе изучения иностранного языка. Теория и практика социогуманитарных наук. 2018; № 2 (2): 51–56.
6. Бурнос Е.Ю., Пилипенко Н.А. Я буду доктором! I shall be a doctor! Учебно-методические материалы по русскому языку. Сумы: Сумский государственный университет, 2012.
7. Воронцова Ю.А. Роль выразительного чтения при изучении русского языка как иностранного. Вестник Белгородского юридического института МВД России. 2014; № 2-2: 25–26.

References

1. Zabudryaeva Yu.A., Ostryakova A.G., Vahrusheva M.A. Yazykovoj klub kak sredstvo obucheniya rechevoj deyatel'nosti uchaschihsya v usloviyah onlajn-obucheniya. Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2022; № 2 (93): 90-92.
2. Pylkova A.A. Infografika s ispol'zovaniem regional'nogo komponenta kak sredstvo optimizacii obucheniya russkomu yazyku kitajskih studentov v usloviyah «virtual'noj yazykovoj sredy» (na primere autentichnogo materiala habarovskogo kraya). *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2022; T. 15, № 1: 223-229.
3. Abieva N.M., Kayuda E.N. Pesennye teksty na zanyatiyah po russkomu yazyku kak inostrannomu. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 2 (93): 5-8.
4. Revyakina T.L., Schur V.V., Fedotova N.V. Chtenie kak aspekt obucheniya na zanyatiyah po RKI. *Aktual'nye voprosy sovremennoj filologii i zhurnalistiki*. 2013; № 11: 53-59.
5. Pushkareva I.A. Organizaciya vneauditornogo chteniya v processe izucheniya inostrannogo yazyka. *Teoriya i praktika sociogumanitarnyh nauk*. 2018; № 2 (2): 51-56.
6. Burnos E.Yu., Pilipenko N.A. *Ya budu doktorom! I shall be a doctor!* Uchebno-metodicheskie materialy po russkomu yazyku. Sumy: Sumskij gosudarstvennyj universitet, 2012.
7. Voroncova Yu.A. Rol' vyrazitel'nogo chteniya pri izuchenii russkogo yazyka kak inostrannogo. *Vestnik Belgorodskogo yuridicheskogo instituta MVD Rossii*. 2014; № 2-2: 25-26.

Статья поступила в редакцию 30.09.22

УДК 378.02.372.8 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-77-80

Almadakova G.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Gorno-Altaisk State University (Gorno-Altaisk, Russia), E-mail: almadakova1988@mail.ru*
Rupasova G.B., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Gorno-Altaisk State University (Gorno-Altaisk, Russia), E-mail: guly.rup@yandex.ru*

CRITERIA FOR SELECTING PHYSICAL TASKS WHEN DEVELOPING A LESSON IN A DIALOG FORM. The article considers criteria for selecting physical tasks according to level differentiation according to the degree of independence: for reproductive, productive and partially exploratory levels in practical classes in physics. Specific examples of teaching students to choose tasks that can be presented in a dialogue form when implementing the complex technology "Task-dialogue-game" are analyzed. In addition, in the context of level differentiation, possibilities of forming methods of cognitive activity in solving physical dialogue problems are demonstrated. Particular attention is paid to the analytical and synthetic construction of a dialogue that contributes to the formation of students' logical thinking. An example of solving a problem is given, where a part of the complex technology is implemented: a task and a dialogue. All considered aspects are aimed at improving the future professional skills in students.

Key words: **educational dialogue, reproductive dialogue, productive dialogue, heuristic dialogue, methods of cognitive activity, criteria.**

Г.В. Алмадакова, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет», г. Горно-Алтайск,*
E-mail: almadakova1988@mail.ru
Г.Б. Рупасова, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет», г. Горно-Алтайск,*
E-mail: guly.rup@yandex.ru

КРИТЕРИИ ОТБОРА ФИЗИЧЕСКИХ ЗАДАЧ ПРИ РАЗРАБОТКЕ УРОКА В ДИАЛОГОВОЙ ФОРМЕ

В статье рассмотрены критерии отбора физических задач согласно уровневой дифференциации по степени самостоятельности: для репродуктивного, продуктивного и частично-поискового (эвристического) уровней на практических занятиях по физике. Разобраны конкретные примеры обучения студентов выбору задач, которые можно представить в диалоговой форме при реализации комплексной технологии «задача – диалог – игра». Кроме того, в контексте уровневой дифференциации демонстрируются возможности формирования приемов познавательной деятельности при решении физических диалоговых задач. Особое внимание уделено аналитико-синтетическому построению диалога, способствующего формированию логического мышления учащихся. Приведен пример решения задачи, где реализована часть комплексной технологии – задача и диалог. Все рассмотренные аспекты направлены на совершенствование профессиональных навыков студентов – будущих учителей.

Ключевые слова: **учебный диалог, репродуктивный диалог, продуктивный диалог, эвристический диалог, приемы познавательной деятельности, критерии.**

Анализ деятельности студентов на педагогической практике показывает, что многие из них, понимая значимость диалоговой формы обучения решению физических задач, не представляют их широких возможностей и места в своей практической работе; испытывают серьезные трудности в осуществлении или организации решения задач в диалоговой игровой форме. Аналогичная картина наблюдается в процессе обучения школьников использованию приемов познавательной деятельности (ППД). И дело здесь не только в отсутствии опыта у начинающих педагогов, но и в недостатке методических пособий с конкретными рекомендациями по построению диалога с использованием метода познавательной деятельности при решении физических задач.

Все вышеперечисленное свидетельствует об актуальности обозначенной проблемы.

Нам представляется возможным разрешение этой ситуации через разработку критериев подбора физических задач, соответствующих поставленным целям, а также посредством демонстрации места и роли приемов познавательной деятельности при их решении, что составляет теоретическую значимость настоящего исследования.

Целью нашей работы является разработка критериев подбора физических задач, оптимальных для их решения в диалоговой форме; рассмотрение поэтапно примера такого решения и возможностей уровневого формирования в этом контексте приемов познавательной деятельности у учеников.

Согласно поставленной цели были выдвинуты следующие задачи:

1. Изучить требования к учебному диалогу и разработать критерии подбора физических задач.
2. Согласно разработанным критериям рассмотреть особенности технологии построения диалога при решении задач с использованием ППД различного уровня.
3. Рассмотреть на примере конкретных задач элементы технологии «задача – диалог – игра».

Научная новизна нашего исследования состоит в разработке критериев отбора физических задач для их адаптации в диалоговую форму в процессе реализации комплексной технологии «задача – диалог – игра».

В настоящее время существует много инновационных технологий, которые однозначно востребованы, потому что необходимо формировать самостоятельность, познавательную деятельность, но наряду с этим существует недостаточная дидактическая обеспеченность, что затрудняет работу молодого педагога по подготовке к уроку. Тем самым процесс самообразования и саморазвития в профессиональной деятельности становится менее эффективным. Нет четкого понимания того, каким критериям должна соответствовать физическая задача для правильного построения диалога в процессе ее решения, следовательно, и способ его построения формируется у студентов спонтанно, методом проб и ошибок.

Материалы статьи могут быть использованы при обучении как студентов-физиков, так и на занятиях по дополнительным образовательным программам, курсах повышения квалификации учителей в РИПКРО. В этом заключается практическая значимость данной работы.

«***Учебный диалог*** – это такой метод обучения, при котором учитель, опираясь на имеющиеся у учащихся знания и практический опыт и пользуясь вопросами, подводит учащихся к пониманию и усвоению знаний. Это уводит учащихся от формального математического решения задач и позволяет видеть за формулами реальные физические процессы и закономерности» [1].

Характерной особенностью диалога между учителем и учащимися является их обоюдная активность. Учитель в определённой логической последовательности ставит перед учащимися вопросы, побуждает их думать над ответами и постепенно приводит к формулировке новых для них выводов и обобщений. Учебный диалог применяется для извлечения учащимися знаний из наблюдений, эксперимента и жизненного опыта.

«Для построения решения физических задач мы различаем три вида диалога: ***репродуктивный, продуктивный и эвристический***.

Первый вид диалога предполагает только воспроизведение в памяти ранее полученных знаний; второй – применение ранее полученных знаний в ходе решения задачи для объяснения новых явлений и закономерностей; третий – обучение мышлению и самостоятельному решению логических задач, приводящих к новому знанию. Путем логических рассуждений учащиеся, направляемые учителем, как бы самостоятельно получают ответы на поставленные перед ними вопросы проблемного характера» [2].

Каждому из этих уровней диалога должны сопутствовать соответствующие приемы познавательной деятельности. На первом уровне – (репродуктивный диалог) аналогия, сравнение и работа по алгоритму. На втором уровне (продуктивный диалог) применяются такие приемы познавательной деятельности, как применение дедуктивных умозаключений, анализ и синтез. На третьем уровне (эвристический – частично поисковый и исследовательский диалоги) применяются такие приемы познавательной деятельности, как анализ, дедукция, синтез, гипотеза, индукция, и др.

«Основные дидактические требования к учебному диалогу:

- Логическая связь каждого вопроса с предшествующими и темой беседы в целом.
- Четкость и краткость формулировки вопроса.
- Доступность для учащихся частных проблем, выдвигаемых учителем в форме вопроса.
- Содержательность и определенность вопросов.

Успех диалога зависит от выполнения всех указанных требований, особенно важным из них является ***четкость и определенность*** формулировки вопросов. Это достигается за счет тщательной подготовки к учебным занятиям [3].

Исходя из вышеперечисленных дидактических требований к учебному диалогу нами, мы сформулировали критерии подбора физических задач, решаемых в диалоговой форме:

1. Задача должна мотивировать к учению школьников. Для этого она должна содержать проблему с элементами новых знаний.
2. Обеспечивать глубокие и прочные знания учащихся.
3. Задача должна содержать предпосылки применения приемов познавательной деятельности.
4. Формировать научное мировоззрение школьников при сознательном использовании внутрипредметных и/или межпредметных связей.
5. Формировать умение критически оценивать полученные результаты.

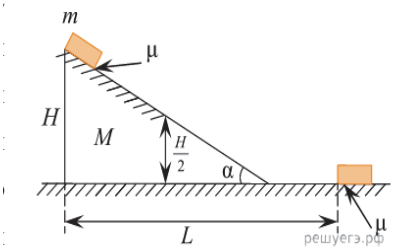
При выборе задачи необязательно руководствоваться полным объемом перечисленных критериев. Задача может соответствовать лишь части критериев в зависимости от поставленной учителем цели и уровня используемого диалога.

При решении любых задач по физике анализ и синтез неразрывно связаны друг с другом. Поэтому можно говорить лишь о едином аналитико-синтетическом методе решения физических задач.

Решение любой физической задачи можно представить в виде пяти основных этапов [4] (см. табл.).

Рассмотрим пример построения диалога при решении задачи.

«Клин массой *M* с углом α при основании закреплён на шероховатой горизонтальной плоскости (см. рис.). На вершине клина, на высоте *H* над плоскостью



Этап решения задачи	Реализуемые критерии	Уровень диалога
1. Знакомство с условиями задачи (чтение текста, разбор чертежа, изучение прибора и т. п.), уяснение главного вопроса задачи (что неизвестно, какова конечная цель решения задачи)	Задача должна мотивировать к учению школьников	Репродуктивный диалог
2. Осознание условий задачи (анализ данных задачи, физических явлений, описанных в ней, введение дополнительных уточняющих условий)	Задача должна содержать предпосылки применения приемов познавательной деятельности	Репродуктивный диалог
3. Составление плана решения задачи (выбор и формулировка физического закона или определения в соответствии с условиями задачи; установление причинно-следственной связи между логическими посылками задачи)	Обеспечивать глубокие и прочные знания учащихся. Задача должна содержать предпосылки применения приемов познавательной деятельности	Репродуктивный и продуктивный диалог
4. Осуществление плана решения задачи (синтез данных условия задачи с формулировкой закона, получение ответа на вопрос задачи)	Обеспечивать глубокие и прочные знания учащихся. Задача должна содержать предпосылки применения приемов познавательной деятельности	Продуктивный диалог
5. Проверка ответа (постановка соответствующего физического эксперимента, решение задачи другим способом, сопоставление полученного ответа с общими принципами физики (законом сохранения энергии, массы, заряда, законами Ньютона и др.))	Формировать научное мировоззрение школьников при сознательном использовании внутрипредметных и/или межпредметные связей; Формировать умение критически оценивать полученные результаты	Продуктивный и эвристический диалоги

находится маленький брусок массой *m*, коэффициент трения которого о верхнюю половину наклонной поверхности клина и о шероховатую горизонтальную плоскость равен μ < *tg* α. Нижняя половина наклонной поверхности клина гладкая. Брусок отпускают без начальной скорости, он скатывается по клину и далее скользит по шероховатой плоскости и останавливается на некотором расстоянии *L* по горизонтали от своего начального положения. Найдите это расстояние *L*, если в точке перехода с клина на плоскость есть гладкое закругление, так что скорость бруска при переходе с клина на плоскость не уменьшается.

Какие законы Вы используете для описания движения бруска по клину? Обоснуйте их применение к данному случаю» [5].

Этап I. После знакомства с условием и краткой записи начинается диалог, приводящий к уяснению всех данных. Учащиеся выполняют рисунок задачи.

Учитель: – Давайте проанализируем условие задачи. Для этого ответим на следующие вопросы: 1. Относительно какой системы отсчета будем рассматривать движение бруска? Почему? 2. Можем ли мы считать брусок материальной точкой?

Ученик: – 1. Мы рассматриваем движение бруска относительно Земли, скорость его движения небольшая, поэтому систему отсчета можно считать инерциальной, только в такой системе выполняются законы Ньютона. 2. В задаче не учитываются размеры и форма бруска, следовательно, его можно принять за материальную точку.

Учитель: – Перечислите силы**,** действующие на брусок на каждом участке. Каким будет движение тела на этих участках?

Ученик: – На первом и третьем участках на тело действуют сила тяжести, сила реакции опоры и сила трения; на втором участке – сила тяжести и сила реакции опоры. Движение тела на первом и втором участках будет равноускоренным, а на третьем – равнозамедленным.

Этап II.

Учитель: – Давайте подумаем, какие законы могут быть использованы для решения данной задачи?

Ученик: – Закон Амонтона-Кулона, закон сохранения механической энергии, второй закон Ньютона.

Учитель: – 1. Какой энергией обладает брусок в начале движения, и на что она расходуется? 2. Можем ли считать систему «брусок – клин» изолированной?

Ученик: – Да, можем считать систему изолированной, т. к. не рассматриваем взаимодействие клина с Землей и бруска с воздухом. В начале движения брусок обладает потенциальной энергией, которая в ходе движения расходуется на выполнение работы против сил трения.

Учитель: – Введем дополнительное условие: обозначим через l_1 горизонтальное перемещение бруска во время его движения по клину через l_2 расстояние, которое прошел брусок после спуска.

Этап III. Далее составляется план решения задачи.

Учитель: – Составим план решения задачи. На какой вопрос мы должны ответить и какую величину найти?

Ученик: – Нам нужно найти расстояние, которое пройдет тело по горизонтали от своего начального положения. С учетом дополнительных введенных нам ранее $L = l_1 + l_2$ (см. рис.)

Учитель: – А как найти расстояния l_1 и l_2?

Ученик: – Из рисунка видно, что l_1 является прилежащим катетом прямоугольного треугольника – клина; а l_2 найдем через закон сохранения энергии.

Этап IV. Осуществление плана решения задачи.

Ученики под руководством учителя решают задачу, придерживаясь составленного плана. Ниже приведен примерный вариант решения.

При соскальзывании бруска с клина и дальнейшем его движении по горизонтальной плоскости до остановки выполняется закон изменения механической энергии данной системы тел: вся потенциальная энергия бруска расходуется на работу против сил трения скольжения при движении вначале по шероховатой части поверхности клина, $A_{тр1}$, а затем – по шероховатой горизонтальной плоскости, $A_{тр2}$:

$$mgH = A_{тр1} + A_{тр2}.$$

По закону Амонтона-Кулона сила трения скольжения равна μN, где сила N давления бруска на неподвижную наклонную плоскость равна $mg\cos\alpha$, а на горизонтальную плоскость – mg. Силы трения на участках с трением равны соответственно $\mu mg\cos\alpha$ и μmg. Вдоль участка наклонной плоскости с трением брусок прошёл расстояние, как следует из рисунка $\frac{H}{2\sin\alpha}$, так что $A_{тр1} = \mu mg\cos\alpha \cdot \frac{H}{2\sin\alpha} = \frac{\mu mgH}{2tg\alpha}$. Ранее мы обозначили расстояние, которое брусок прошел по горизонтальной плоскости через l_2. Тогда $A_{тр2} = \mu mgl_2$. Подставим выражения для работ против сил трения в закон изменения энергии: $mgH = \frac{\mu mgH}{2tg\alpha} + \mu mgl_2$. Отсюда получаем, что $l_2 = \frac{H}{\mu} - \frac{H}{2tg\alpha}$. При соскальзывании с клина брусок сдвинулся по горизонтали на расстояние $l_1 = \frac{H}{tg\alpha}$, равное длине основания клина, так что искомое расстояние

$$L = l_1 + l_2 = \frac{H}{tg\alpha} + \frac{H}{\mu} - \frac{H}{2tg\alpha} = \frac{H}{2tg\alpha} + \frac{H}{\mu}$$

Ответ: $L = H\left(\frac{1}{2tg\alpha} + \frac{1}{\mu}\right)$.

Этап V. Анализ ответа.

На **репродуктивном уровне** нужно проверить рефлексию решения задачи. Учитель может задать следующие вопросы:

– Какие законы применили?

– Какие межпредметные связи реализовываются в ходе решения задачи? Повторить основные этапы решения задачи.

На **продуктивном уровне** учитель может спросить:

– Как бы изменилось решение и конечный ответ задачи если:

а) брусок двигался по клину без трения;

б) брусок двигался на всем участке с трением;

в) какие величины нужно было бы добавить в условие, если из него убрать Н?

На **эвристическом уровне** учитель может спросить следующее:

– Можно ли решить данную задачу, не используя законы сохранения энергии?

– Если да, то привести план решения (здесь ожидается, что ученики предложат решение через законы кинематики и динамики, которое, конечно же, не оптимально).

Следует отметить, что жизнь оказывается богаче, и ответы учеников, скорее всего, будут значительно отличаться от предложенных вариантов. Учитель должен стремиться к тому, чтобы они максимально совпали. Для этого нужно задать домашнее задание в виде списка определений, законов, формул по изучаемой теме. Задача специально взята с данными в общем виде, чтобы ученики не подводили ее к формальному математическому решению.

«В практике работы молодых учителей, студентов-практикантов часто наблюдаются серьёзные ошибки в формулировке вопросов, предлагаемых в ходе беседы, отчего ее эффективность снижается. Рассмотрим наиболее характерные из них.

Нечеткая формулировка вопроса, допускающая неоднозначность ответа. Например, вопрос «что происходит во время работы двигателя?» допускает целый ряд ответов: сгорание топлива, выделение тепла за счёт сгорания топлива, превращение тепловой энергии в механическую, нагревание двигателя и т. д.

Вторая типичная ошибка в формулировке вопросов заключается в том, что они задаются без учета имеющихся у учащихся знаний и заранее предполагают ответ не по существу вопроса.

Третья ошибка заключается в том, что вопрос содержит подсказку или, как говорят, носит подсказывающий характер, что не способствует развитию мышления» [6].

В разобранной нами задаче ошибка учителя может состоять в том, что он сам предложит план решения задачи. Это лишит учеников возможности применить приемы познавательной деятельности.

Систематическое решение задач в диалоговой форме позволяет:

– «Охватывать физическое явление всесторонне, во всех его основных связях, насколько это возможно при решении той или иной задачи;

– изучать каждое явление с учетом конкретных условий, в которых оно проявляется;

– рассматривать явление в противоречиях, обусловливающих его существование и изменение;

– выяснять количественные изменения явления и его возможные качественные переходы» [7].

Все вышесказанное хорошо согласуется с дидактическими требованиями, предъявляемыми к формированию мышления.

Таким образом, нами были разработаны критерии отбора физических задач для их решения в диалоговой форме. Была предложена таблица соответствия этапов решения задачи критериям и уровням диалога. Приведена конкретная задача, в решении которой показана возможность реализации диалога с приемами познавательной деятельности. Приведен пример уровневого построения диалога с разбором типичных ошибок. Задачи работы выполнены, цель достигнута в полном объеме. Материалы статьи могут быть использованы учителями физики, при разработке урока решения задач в диалоговой форме. Поскольку статья ориентирована на педагогов, только начинающих реализовывать комплексную технологию «задача – диалог – игра» на своих занятиях, то в приведенном примере показана реализация только двух составляющих – задачной и диалоговой. В дальнейшем планируется показать приемы построения игры для полной реализации комплексной технологии.

Библиографический список

1. Бухарова Г.Д. *Теоретико-методологические основы обучения решению задач студентов вуза*: монография. Екатеринбург, 1995.
2. Алмадакова Г.В. *Методика реализации принципа межличностного общения при обучении будущих учителей общей физике*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 2019.
3. Каменецкий С.Е., Пурышева Н.С., Носова Т.И. и др. *Теория и методика обучения физике в школе: Частные вопросы*: учебное пособие для студентов педагогических вузов. Москва: Издательский центр «Академия», 2000.
4. Усова А.В. *Теория и методика обучения физике. Общие вопросы*: курс лекций. Санкт-Петербург: Издательство «Медуза», 2002.
5. *ЕГЭ. Физика: типовые экзаменационные варианты: 30 вариантов*. Москва: Издательство «Национальное образование», 2022.
6. Рупасова Г.Б. *Дидактический материал по использованию методологических знаний при обучении студентов общей физике*: учебно-методическое пособие для преподавателей физики. Горно-Алтайск: ПАНИ, 2004.
7. Рупасова Г.Б. *Методика формирования приемов продуктивного мышления при обучении общей физике*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Томск, 2005.

References

1. Buharova G.D. *Teoretiko-metodologicheskie osnovy obucheniya resheniyu zadach studentov vuza*: monografiya. Ekaterinburg, 1995.
2. Almadakova G.V. *Metodika realizacii principa mezhlichnostnogo obscheniya pri obuchenii buduschih uchitelej obschej fizike*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2019.
3. Kameneckij S.E., Purysheva N.S., Nosova T.I. i dr. *Teoriya i metodika obucheniya fizike v shkole: Chastnye voprosy*: uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskih vuzov. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2000.
4. Usova A.V. *Teoriya i metodika obucheniya fizike. Obschie voprosy*: kurs lekcij. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo «Meduza», 2002.
5. *EG`E. Fizika: tipovye `ekzamenacionnye varianty: 30 variantov*. Moskva: Izdatel'stvo «Nacional'noe obrazovanie», 2022.
6. Rupasova G.B. *Didakticheskij material po ispol'zovaniyu metodologicheskih znanij pri obuchenii studentov obschej fizike*: uchebno-metodicheskoe posobie dlya prepodavatelej fiziki. Gorno-Altajsk: PANI, 2004.
7. Rupasova G.B. *Metodika formirovaniya priemov produktivnogo myshleniya pri obuchenii obschej fizike*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Tomsk, 2005.

Статья поступила в редакцию 25.06.22

УДК 378.147 + 53 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-80-83

Almadakova G.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Gorno-Altaisk State University (Gorno-Altaisk, Russia),*
E-mail: almadakova1988@mail.ru

CREATION OF A SIMULATOR FOR SOLVING DIALOG PROBLEMS IN GENERAL PHYSICS AND EXPERIENCE OF ITS USE. The article presents some experience of creating a simulator for solving dialog problems in general physics. So far, dialog technologies have been used in the educational process mainly in the traditional form of education, but the simulator described in the article allows looking at the organization of dialog learning from a new perspective. Since in modern realities the use of e-learning is inevitable for the full implementation of the educational process, it is obvious that the ability to solve dialog problems in general physics not only in classes held in the traditional format, but also in distance or mixed learning becomes particularly relevant. The quantitative data of the survey of fourth-year physics students during the testing of the simulator at the first stage of creation and the results of using the simulator in mixed learning in secondary schools, during pedagogical practice at the second stage of creation are presented.

Key words: **dialog learning, simulator for solving dialog tasks in general physics, educational process, blended learning, distance learning, independence, dialog tasks.**

Г.В. Алмадакова, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет», г. Горно-Алтайск,*
E-mail: almadakova1988@mail.ru

СОЗДАНИЕ ТРЕНАЖЕРА ДЛЯ РЕШЕНИЯ ДИАЛОГОВЫХ ЗАДАЧ ПО ОБЩЕЙ ФИЗИКЕ И ОПЫТ ЕГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ

В статье представлен опыт создания тренажера для решения диалоговых задач по общей физике. До сих пор диалоговые технологии применялись в образовательном процессе в основном при традиционной форме обучения, однако описанный в статье тренажер позволяет посмотреть на организацию диалогового обучения с новой стороны. Поскольку в современных реалиях для полноценной реализации образовательного процесса неизбежно использование электронного обучения, очевидно, что возможность решать диалоговые задачи по общей физике не только на занятиях, проводимых в традиционном формате, но и при дистанционном или смешанном обучении становится особо актуальной. Приведены количественные данные опроса студентов-физиков четвертого курса во время апробации тренажера на первом этапе создания и результаты использования тренажера при смешанном обучении в средних школах во время педагогической практики на втором этапе создания.

Ключевые слова: **диалоговое обучение, тренажер для решения диалоговых задач по общей физике, образовательный процесс, смешанное обучение, дистанционное обучение, самостоятельность, диалоговые задачи.**

«В современных условиях образование предполагает широкое использование информационных технологий, которые наиболее плодотворно могут реализовываться через электронное обучение» [1]. Реалии последних лет доказали необходимость внедрения этих технологий во все сферы обучения для улучшения качества образовательного процесса. При таких условиях диалоговое обучение тоже нужно подстраивать под требования времени и искать возможности его реализации при дистанционном и смешанном обучении, что обусловливает актуальность темы исследования.

Цель данной работы заключается в выявлении возможностей и особенностей тренажера для решения диалоговых задач по общей физике для применения в процессе обучения будущих учителей в педагогических вузах.

Согласно поставленной цели были выдвинуты следующие задачи:

1. Описать возможности и особенности созданного тренажера.
2. На первом этапе провести апробацию тренажера для решения задач по общей физике со студентами четвертого курса;
3. На втором этапе провести апробацию при обучении физике в средних школах во время педагогической практики.

Научная новизна исследования состоит в разработке функционала предложенного автором тренажера и адаптировании его для решения диалоговых задач по различным разделам курса общей физики. Это, собственно, и представляет теоретическую значимость работы.

Разработанный тренажер может быть использован при подготовке будущих учителей физики к организации самостоятельной познавательной деятельности обучающихся, а также для студентов и школьников, для самостоятельного решения задач в диалоге с компьютером. В этом заключается практическая значимость данной работы.

«На сегодняшний день существует множество разных способов изучения физики в вузах: очное, заочное, дистанционное и смешанное (совокупность традиционных университетских занятий с использованием современных средств телекоммуникаций) обучение» [2]. Самой распространённой является очная форма, то есть получение знаний непосредственно на аудиторных занятиях. Причиной этого является то, что информация, необходимая для изучения, предоставляется преподавателем в понятной и доступной форме, следовательно, не требуется длительного самостоятельного поиска среди множества источников. Материал поясняется на реальных примерах, закрепляется на практических и лабораторных занятиях. Существует обратная связь между педагогом и студентом, имеется возможность обмениваться знаниями и опытом с другими обучающимися.

«Дистанционное обучение, предполагающее взаимодействие учителя и учащихся между собой на расстоянии и основанное на современных технологиях связи, особенно на возможностях сети Интернет, а также платформ для самостоятельного образования, помогает решить данные проблемы» [3]. До сих пор решение диалоговых задач в дистанционном формате мы пытались организовать через популярную учебную платформу LMS MOODLE [4]. Однако через эту платформу можно решать задачи в такой форме лишь в случае, когда все участники, включая преподавателя, находятся в сети, чтобы организовать диалог между студентом и преподавателем или студентов между собой. Необходимость в электронной платформе для решения диалоговых задач любым участником самостоятельно и дистанционно по-прежнему сохраняется.

Для решения это проблемы нами была написана программа, имитирующая диалог между преподавателем и обучающимся при решении задач по физике.

«Учебный диалог – это такой метод обучения, при котором учитель, опираясь на имеющиеся у учащихся знания и практический опыт и пользуясь вопросами, подводит учащихся к пониманию и усвоению знаний. Это уводит учащихся от формального математического решения задач и позволяет видеть за формулами реальные физические процессы и закономерности» [5].

В тренажере для решения диалоговых задач [6] по общей физике содержатся условие задачи и вопросы-подсказки, которые помогают студентам поэтапно выстраивать логическую последовательность. На рис. 1 представлена структура начальной страницы тренажера. В верхней части находится условие задачи и поясняющая схема, в нижней – подсказка, с чего можно начать решение задачи. В поле под вопросом нужно написать ответ, причем в программе заложено несколько вариантов ответов, которые могут быть использованы студентами. Например, ответы «абсолютно неупругое соударение», «абсолютно неупругий удар», «неупругий удар», «абсолютно неупругий» и «неупругий» будут приниматься как правильные, поскольку не всегда студент дает полный ответ на поставленный вопрос.

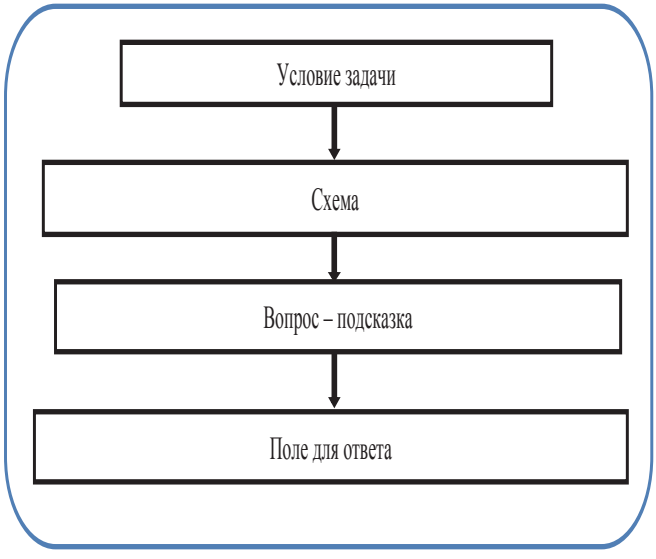


Рис. 1

Справа от поля ответов имеются две кнопки: первая с изображением микрофона – для устного ответа, вторая – для воспроизведения вопроса. Если студент дает правильный ответ, то появляется следующая подсказка с вопросом для продолжения логической последовательности решения (рис. 2).

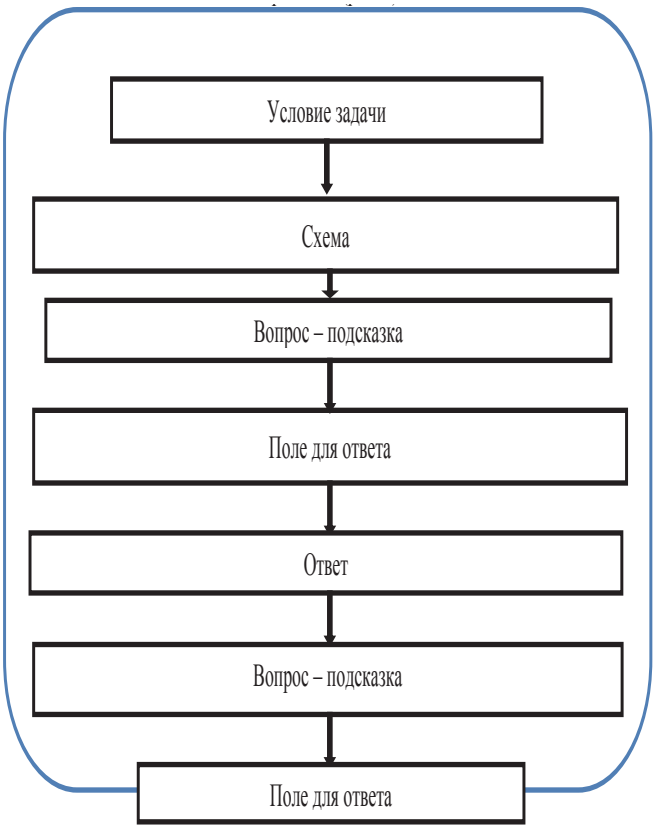


Рис. 2

При этом каждый следующий шаг не начинается с новой страницы, чтобы студент имел возможность пролистать полностью решение на любом этапе и сверить ход решения или найти промежуточную формулу. На последнем этапе, когда получен правильный ответ, студенту предлагается решить задачу другим способом, но эта функция не для всех задач (рис. 3).

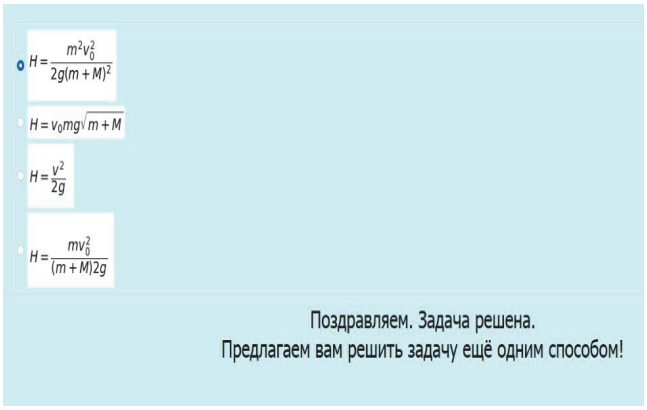


Рис. 3

На рис. 3 видно, что необходимую для дальнейшего решения формулу нужно выбрать из предложенных вариантов, сверив со своим решением. Такой подход был выбран из-за возникших сложностей, связанных с набором формул в программе. Однако для того, чтобы студент не выбирал формулы наугад, после двух неправильных ответов тренажер делает перерыв в течение трех минут.

На первом этапе создания тренажера для улучшения интерфейса и функционала была проведена апробация с привлечением студентов четвертого курса физико-математического отделения. 20 студентов, обучающихся на направлениях «Физика», «Математика», «Математика и компьютерные науки», решали с помощью тренажера диалоговые задачи по разным разделам общей физики. По итогам такого эксперимента студентам было предложено оценить по 10-балльной шкале работу тренажера по следующим критериям:

1) простота и удобство использования;

2) скорость работы (принятие ответа, озвучивание, загрузка дальнейшего решения и т. п.);

3) помощь в решении задачи (понятен ли предложенный тренажером логический ход решения, удалось ли понять алгоритм решения);

4) адаптирован ли тренажер для самостоятельной работы;

5) комфортность диалога с компьютером в ходе решения задачи.

Результаты опроса представлены на гистограмме (схема 1).

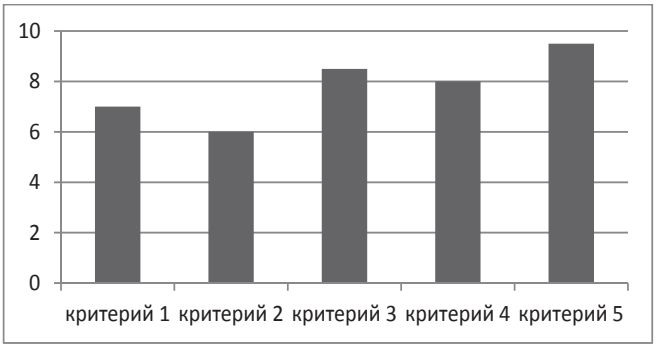


Схема 1

По результатам опроса удалось выявить основные технические недоработки, которые были учтены на втором этапе работы. Необходимо отметить, что опрос студентов был нацелен в основном на выявление недостатков технического характера, таких как программное обеспечение и функционал, но наряду с этим оценивались и качественные параметры: доступность для понимания предложенного алгоритма решения, качество диалога и возможность использования для самостоятельной работы. На данном этапе работ важно было наладить работу тренажера технически, а на втором этапе апробации акцент был сделан на качественную составляющую, а именно – на процесс решения диалоговой задачи.

Второй этап апробации тренажера для решения диалоговых задач по физике проводился при участии не только студентов, но и учеников средних школ Республики Алтай. Во время педагогической практики студенты физико-математического отделения использовали тренажер для организации самостоятельной работы после решения диалоговых задач со школьниками на уроках физики. На момент практики в большинстве школ практиковалось смешанное обучение или дистанционное, поэтому в основном занятия проводились в дистанционном формате. Такая форма обучения применялась в течение всей педагогической практики, а в конце был проведен опрос среди школьников и контрольная работа по пройденному материалу.

Опрос был нацелен на выявление удовлетворенности школьников использованием тренажера для самостоятельного закрепления знаний по изученным темам. Им предлагалось оценить результаты от использования тренажера по 10-балльной шкале по следующим критериям:

1) простота и удобство использования;

2) помощь в решении задачи (понятен ли предложенный тренажером логический ход решения, удалось ли понять алгоритм решения);

3) применение полученных при работе с тренажером навыков и умений при самостоятельном решении других задач по этим темам;

4) адаптирован ли тренажер к самостоятельной работе;

5) комфортность диалога с компьютером в ходе решения задачи.

Результаты опроса представлены на гистограмме (схема 2). Также практикантами была проведена контрольная работа (задачи по соответствующим разделам взяты из сборника ОГЭ [7]) в параллельных классах для выявления влияния на успеваемость учащихся использование тренажера (схема 3).

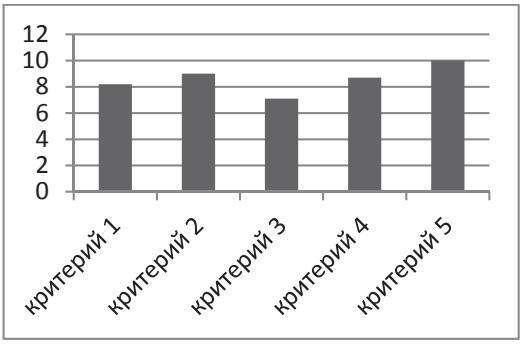


Схема 2

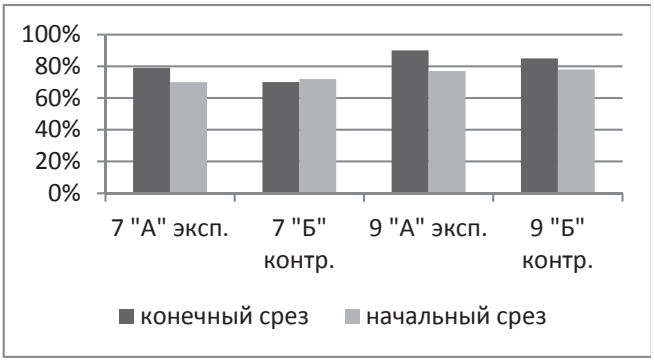


Схема 3

Из гистограммы на схеме 2 видно, что по результатам опроса удовлетворенность школьников от использования тренажера выше, чем студентами на первом этапе апробации. Отсюда можно предположить, что недостатки технического характера, выявленные по результатам опроса студентов, удалось устранить.

Результаты контрольной работы, представленные на схеме 3, не такие однозначные, но наблюдается положительная динамика в экспериментальных классах. Скорее всего, неоднозначность результатов 7-х классов обусловлена тем, что они только начинают изучать физику, и у них еще не сформированы базовые знания. Положительная динамика в росте качественной успеваемости экспериментального 9-го класса более заметна по сравнению с предыдущим результатом. Необходимо отметить, что при обработке результатов эксперимента учитывались только оценки «хорошо» и «отлично», то есть оценивали именно качественную успеваемость. Также большую роль играет продолжительность эксперимента, в нашем случае она составила около 3,5 недель, что не может быть достаточным основанием для однозначного толкования полученных результатов.

Таким образом, в данной статье была подробно описана поэтапная работа по созданию тренажера для решения диалоговых задач по общей физике. Безусловно, нужно отметить, что удалось провести хорошую двухэтапную апробацию тренажера с привлечением не только студентов как будущих учителей физики, но и школьников как будущих пользователей. Такой подход позволил получить быструю обратную связь и устранить выявленные недостатки, опираясь на объективную оценку респондентов. В настоящее время функционал тренажера полностью адаптирован для решения именно диалоговых задач из разных разделов физики. Этим он отличается от других подобных платформ, что позволяет строить учебный диалог и полностью выстраивать алгоритм решения задачи, избегая при этом формальной проверки теоретических знаний.

Нужно отметить, что педагогический эксперимент проведен пока в недостаточном объеме, но положительная динамика качественной успеваемости очевидна.

В дальнейшем планируется продолжить педагогический эксперимент, но уже более подробный и длительный, с привлечением большего количества респондентов (студентов младших и старших курсов, школьников), а также продолжить работу над улучшением качественных и технических показателей тренажера, в частности разработать версию мобильного приложения.

Библиографический список

1. Шурыгин В.Ю., Краснова Л.А. Организация самостоятельной работы студентов при изучении физики на основе использования элементов дистанционного обучения в LMS MOODLE. *Образование и наука*. 2015; № 8: 125–139.
2. Шурыгин В.Ю., Сабирова Ф.М. Реализация смешанного обучения физике средствами LMS MOODLE. *АНИ: Педагогика и психология*. 2016; № 4 (16): 289–293.
3. Зуева С.В., Кривоногов С.В. Аспекты и перспективы развития современных информационных технологий. *Карельский научный журнал*. 2015; № 3 (12): 10–12.
4. Алмадакова Г.В. Дидактический потенциал электронной системы MOODLE организации диалогового обучения. *Информация и образование: границы коммуникаций*. 2020; № 12 (20): 323–325.
5. Бухарова Г.Д. *Теоретико-методологические основы обучения решению задач студентов вуза*: монография. Екатеринбург, 1995.
6. Алмадакова Г.В. Использование диалоговых задач при обучении студентов общей физике. *Мир науки, культуры, образования*. 2013; № 5 (42): 142–144.
7. *ОГЭ. Физика: типовые экзаменационные варианты: 30 вариантов*. Москва: Издательство «Национальное образование», 2022.

References

1. Shurygin V.Yu., Krasnova L.A. Organizaciya samostoyatel'noj raboty studentov pri izuchenii fiziki na osnove ispol'zovaniya `elementov distancionnogo obucheniya v LMS MOODLE. *Obrazovanie i nauka*. 2015; № 8: 125-139.
2. Shurygin V.Yu., Sabirova F.M. Realizaciya smeshannogo obucheniya fizike sredstvami LMS MOODLE. *ANI: Pedagogika i psihologiya*. 2016; № 4 (16): 289-293.
3. Zueva S.V., Krivonogov S.V. Aspekty i perspektivy razvitiya sovremennyh informacionnyh tehnologij. *Karel'skij nauchnyj zhurnal*. 2015; № 3 (12): 10-12.
4. Almadakova G.V. Didakticheskij potencial `elektronnoj sistemy MOODLE organizacii dialogovogo obucheniya. *Informaciya i obrazovanie: granicy kommunikacij*. 2020; № 12 (20): 323-325.
5. Buharova G.D. *Teoretiko-metodologicheskie osnovy obucheniya resheniyu zadach studentov vuza*: monografiya. Ekaterinburg, 1995.
6. Almadakova G.V. Ispol'zovanie dialogovyh zadach pri obuchenii studentov obschej fizike. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2013; № 5 (42): 142-144.
7. *OG`E. Fizika: tipovye `ekzamenacionnye varianty: 30 variantov*. Moskva: Izdatel'stvo «Nacional'noe obrazovanie», 2022.

Статья поступила в редакцию 20.09.22

УДК 371:36 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-83-87

Bokova O.A., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: olgbokova7@mail.ru*
Lebedeva K.S.*, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: skk86@list.ru*
Melnikova Yu.A.*, Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: jamelnikova@list.ru*

VOLUNTEER ACTIVITY IN PRIMARY EDUCATION: CURRENT STATUS, DEFICIENCY AND DEVELOPMENT PROSPECTS. The article discusses introduction of volunteering in the primary education system. Results of the theoretical analysis of scientific sources on the research topic are disclosed. It is shown that at the present stage, volunteer practices are not sufficiently applied in the primary education system. The authors noted that volunteering in elementary school is a promising area of educational work. Conducting a focus group with primary school teachers made it possible to identify educational, legal, organizational and motivational deficiencies. The main conditions for the successful implementation of volunteering in primary school are identified: the development of psychological and pedagogical tools, raising the level of methodological training of primary school teachers, the implementation of advanced training programs on a systematic basis for teachers involved in the educational process.

Key words: **volunteering, elementary school, teachers, deficits, prospects.**

The article was prepared with the financial support of the Ministry of Education of Russia as part of the implementation of the state task for the implementation of applied research on the topic "Research on the results of the implementation of volunteer (volunteer) activity programs and the development of recommendations for practical application in a single educational space (pedagogical universities, schools, institutions of additional education)" (State task No. 073-00087-22-02 of 04/26/2022)

О.А. Бокова, *канд. психол. наук, доц., Алтайский государственный педагогического университета, г. Барнаул, E-mail: olgbokova7@mail.ru*
К.С. Лебедева, *канд. пед. наук, доц. Алтайского государственного педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: skk86@list.ru*
Ю.А. Мельникова*, канд. психол. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: jamelnikova@list.ru*

ВОЛОНТЕРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В НАЧАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ, ДЕФИЦИТЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

В статье рассматривается внедрение волонтерства в систему начального образования. Раскрыты результаты теоретического анализа научных источников по теме исследования. Показано, что на современном этапе волонтерские практики недостаточно применяются в системе начального образования. Авторами отмечено, что волонтёрство в начальной школе является перспективным направлением воспитательной работы. Проведение фокус-группы с педагогами начальных классов позволило выделить образовательные, юридические, организационные и мотивационные дефициты. Выделены основные условия для успешной реализации волонтерской деятельности в начальной школе: разработка психолого-педагогического инструментария, повышение уровня методической подготовки педагогов начальных классов, реализация программ повышения квалификации на системной основе для педагогов, вовлеченных в образовательно-воспитательный процесс.

Ключевые слова: **волонтерская деятельность, начальная школа, педагоги, дефициты, перспективы.**

Статья подготовлена при финансовой поддержке Министерства просвещения России в рамках реализации государственного задания на выполнение прикладной НИР по теме «Исследование результатов реализации программ добровольческой (волонтерской) деятельности и разработка рекомендаций по практическому применению в едином воспитательном пространстве (педагогические вузы, школы, учреждения дополнительного образования)» (Государственное задание №073-00087-22-02 от 26. 04. 2022)

Одной из ведущих идей современного образования становится подготовка обучающихся, способных не только овладевать на высоком уровне знаниями, умениями и компетенциями, но и готовых проявлять инициативу, быть социально ответственными и высоконравственными гражданами своей страны. Волонтёрская (добровольческая) деятельность предоставляет возможность для становления и реализации данной тенденции на всех возрастных этапах.

Значимость и важность общественной деятельности добровольцев признана на государственном уровне. Так, в Концепции развития добровольчества (волонтерства) в Российской Федерации до 2025 года подчёркивается роль волонтерства для самореализации граждан и дальнейшего успешного социального развития страны, при этом важным выступает принцип «добровольчества через всю жизнь», подразумевающий участие в волонтёрской деятельности всех возрастных групп населения [1].

Анализируя законодательные документы в области образования, можно отметить наличие ряда нормативных документов и методических рекомендаций, направленных на регулирование как юридических, правовых, так и психолого-педагогических основ волонтёрской деятельности. Например, в 2018 году в контексте выполнения Указа Президента РФ «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» развитие добровольчества выступило в качестве одной из стратегических целей Федерального проекта «Социальная активность», входящего в национальный проект «Образование» [2]. В 2020 году Министерством просвещения РФ были подготовлены и выпущены методические рекомендации по формированию добровольческих (волонтерских) центров на базе образовательных организаций среднего профессионального и высшего образования, где М.А. Боровской отмечает, что добровольчество становится «социальным и профессиональным лифтом, открывающим возможности для создания личного проекта и дела всей жизни» [3, с. 4]. В 2022 году под редакцией директора Центра исследований гражданского общества и некоммерческого сектора НИУ ВШЭ И.В. Мерсияновой выпущен учебник, адресованный студентам всех уровней образовательных программ, слушателям программ дополнительного профессионального образования, экспертам и организаторам добровольческой деятельности, в котором систематизируется информация по теоретическим и практическим вопросам организации волонтёрской деятельности и их взаимодействию с социально ориентированными некоммерческими организациями [4]. В примерной Рабочей программе воспитания в образовательной организации высшего образования отмечается, что волонтёрская деятельность является одной из перспективных воспитательных технологий в подготовке будущих специалистов [5].

Вовлечению школьников всех возрастов в волонтёрскую деятельность способствовало создание Российского движения школьников (РДШ), созданное в соответствии с Указом Президента Российской Федерации в 2015 году и представляющее общероссийское объединение обучающихся разных возрастов [6]. Среди основных направлений, предлагаемых в рамках этого движения:

– военно-патриотическое направление, подразумевающее проведение обучающимися различных военно-спортивных игр («Зарница», «Победа»), мероприятий военно-патриотической направленности (шоу «Защитники» и т. п.).

В этом же направлении представлены занятия обучающимися различными краеведческими проектами и конкурсами (Всероссийский проект «Школьный музей», Всероссийский конкурс «Большая прогулка», Всероссийское тревел-шоу «В движении»);

– личностное развитие, которое раскрывается через три основных трека – «Спорт», «Творчество» и «Наука». При выборе любого из этих треков школьник получает возможность выбрать проекты в соответствии со своими интересами и потребностями;

– направление «Гражданская активность» преследует, прежде всего, формирование гражданской идентичности через вовлечение и участие обучающихся в различных проектах, акциях, связанных с проявлением своей активной гражданской позиции (например, это могут быть экологические акции, марафоны помощи окружающей природе и т. п.);

– информационно-медийное направление координирует работу школьников по созданию медиапродукции, в том числе разработку школьных газет, радио, телевидения, ведение социальных сетей и подготовку информационного контента, который реализуется через Всероссийский комплекс мероприятий «Медиа Школа РДШ».

Все вышеназванные направления подразумевают активную волонтёрскую деятельность школьников во многих актуальных на данный момент областях жизни общества.

В 2022-м году было принято решение о создании Общероссийского общественно-государственного движения детей (РДДМ), базой для организации которого будут являться РДШ и другие существующие детские организации. Целью этой организации становится «подготовка детей и молодежи к полноценной жизни в обществе, включая формирование их мировоззрения на основе традиционных российских духовных и нравственных ценностей, а также развитие у детей и молодежи общественно значимой и творческой активности, высоких нравственных качеств, любви и уважения к Отечеству» [7].

Анализ современных исследований в области волонтёрской деятельности в образовании показывает, что ее образовательно-воспитательные и личностно-развивающие эффекты являются недостаточно изученными и не используются повсеместно в широкой практике, особенно в начальной школе.

Организация волонтёрской деятельности в школьном образовании привлекает внимание исследователей, начиная преимущественно со средних и старших классов школы: в большинстве российских школ, имеющих Центры волонтёрства или добровольческие отряды, одним из требований к участию становится возраст 14 лет и старше. Отдельные авторы, например, Э.Э. Эберт и А.А. Кузьминчук, подчёркивают, что возможности участия в качестве самостоятельных субъектов волонтёрской деятельности для детей и подростков практически отсутствуют [8].

На данный момент добровольческая деятельность в начальной школе осуществляется преимущественно в формате классных часов, которые реализуются на основании Методических рекомендаций по организации и проведению тематических уроков занятий о добровольчестве и волонтёрстве в образовательных организациях, подготовленных Ассоциацией волонтёрских центров [9]. Практические примеры таких классных часов достаточно разнообразны, и некоторое их количество приведено на порталах для учителей «Открытый урок. 1 сентября», «Копилка уроков» и т. д.

В школе города Ревда Свердловской области для учеников вторых–четвёртых классов проведено мероприятие «Кто такие волонтёры?», которое, по мнению учителей, позволяет формировать позитивное отношение к добровольческой деятельности, а также направлено на достижение личностных результатов, предусмотренных Федеральными государственными образовательными стандартами начального общего образования (ФГОС НОО). Занятие позволяет познакомить детей с новыми понятиями, историей волонтёрского движения и деятельностью современных волонтёрских организаций. В рамках проведения занятия дети готовят фотовыставку «Мы волонтёры!». По итогам проводится контроль знаний в виде теста [10]. В школе-интернате города Бежецка Тверской области для учащихся вторых классов также проведён классный час «Кто такие волонтёры?», который направлен на понимание значения добровольчества в жизни общества, а также на определение типов волонтерской и общественно-полезной деятельности и создание условий для развития у детей мотивации к совершению добрых и гуманных поступков [11].

Интересной представляется практика московского центра «Патриот. Спорт». Проведенный им образовательный проект «Школа добрых дел» направлен на то, что ученики третьих–четвёртых классов помогают детям первых–вторых классов адаптироваться к школе, выполнять домашние задания и участвуют в классных мероприятиях младших друзей в качестве творческих лидеров. Организаторы считают, что разновозрастное общение между детьми формирует стремление к решению новых, более сложных задач познания, общения, деятельности. Для старших учеников это позволяет осознать ответственность, получать внутреннее удовлетворение от проделанной работы, а также способствовать пониманию того, что волонтёры – это гуманные люди и могут прийти на помощь нуждающимся. Ученики всех классов начальной школы вместе с родителями участвуют в таких волонтёрских акциях, как «Бумажный бум», «Посади своё дерево», «Протяни руку лапе», «Добрые крышечки» и т. д. [12].

Значимым для образовательной практики мы считаем проект по волонтерскому движению в начальной школе, который разработан в школе села Прокудское Новосибирской области. Проект «По зову сердца» реализуется учителями начальных классов при партнёрской поддержке Совета ветеранов, Добровольной народной дружины и женсовета. Он направлен не только на формирование у младших школьников представлений о волонтёрстве, но и обучает детей видеть социально значимые проблемы села, позволяет вовлечь их в решение посильных проблем односельчан (помощь ветеранам, экологические акции, поздравление с праздниками и т. д.) [13].

Перспективной практикой для начальной школы, по нашему мнению, является деятельность волонтёрского отряда младших школьников ««Добрые сердца» школы» посёлка Новосмолинский Нижегородской области, которая представлена на портале Добро.ру. Деятельность отряда направлена на развитие социальной самореализации учащихся через знакомство с различными видами социальной активности, реализацию добровольческих коллективных творческих дел, а также формирование у младших школьников сознания собственной полезности и инициативности [14]. Мы считаем, что данный опыт является важным для реализации и в других школах в связи с тем, что младшие школьники осуществляют исключительно те форматы добровольческих практик, которые соответствуют их возрасту, ресурсам и мотивации.

Одним из критериев эффективности работы с волонтёрами, с нашей точки зрения, является наличие программ. В этом контексте актуальной представляется рабочая программа внеурочной деятельности по социально значимому направлению для школьников первых–четвёртых классов «Юный волонтёр» начальной школа села Красноармейское Самарской области [15]. Инновационным является наличие межпредметных связей: её содержание неразрывно связано с окружающим миром и литературным чтением, художественным трудом, изобразительным искусством и физической культурой младших школьников. Планируемые результаты освоения программы рассматриваются через универсальные учебные действия, а именно – личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативные, распределённые на первый–второй и третий–четвертый классы. По мнению разработчика (учителя начальных классов), программа позволяет через волонтерскую деятельность приобрести полезные и важные для жизни навыки, а именно – потребность в деятельностном и социальном освоении окружающего мира, развитие коммуникативных способностей, опыт ответственного взаимодействия, лидерские навыки, исполнительская дисциплина, инициативность, возможность общения и организация свободного времени.

Показательным в этом плане является опыт организации волонтёрства в начальной школе, который реализован в городе Няндома Архангельской области. Цель волонтерской деятельности отряда второклассников «Junior» – развитие у учащихся высоких нравственных качеств через пропаганду идей добровольного труда на благо общества и их привлечение к решению социально значимых проблем и бескорыстной помощи нуждающимся. Данный отряд является частью районного молодёжного ресурсного центра «Start Up», у него имеется свой гимн, клятва, атрибутика, определены права и обязанности волонтёров. Младшие школьники изучают деятельность старших волонтёров, посещают их мероприятия, берут с них пример, а вся деятельность отряда отмечается в отрядной книжке волонтёра, также имеется электронное портфолио. Добровольцы отряда выполняют поручения районного центра, под руководством классного руководителя ведут самостоятельную волонтерскую деятельность. Так, за год добровольцы приняли участие в мероприятиях по следующим направлениям: «волонтеры Победы», социальное, событийное, культурно-просветительское и экологическое волонтерство [16].

Анализ доступных нам интернет-ресурсов, в том числе электронных библиотек, позволяет сделать вывод о том, что добровольчество в начальной школе не является предметом широкого научного исследования. Именно поэтому в контексте проводимого нами исследования перспективным является опыт инновационной площадки Российской академии образования (г. Москва), организаторы которой рассматривают волонтерство как один из эффективных способов построения модели преемственности между детским садом и начальной школой. Данная инновационная площадка использует технологию эффективной социализации Н.П. Гришаевой, в основе которой лежит взаимодействие разновозрастного сообщества детей, а одной из форм данной технологии является волонтерство. Педагоги школы и детского сада создали группу волонтёров, в которую пригласили родителей воспитанников и детей школы, разработали серию тематических клубных часов, в рамках которых были созданы условия для сотрудничества детей и взрослых, партнерского общения детей в разновозрастной группе. Учителя и воспитатели получили опыт взаимодействия в решении образовательных ситуаций через волонтерскую деятельность, а также нашли пути сотрудничества в реализации мероприятий [17].

ФГОС НОО определяет целевые ориентиры становления личностных характеристик выпускника на этапе завершения начальной школы через овладение основами умений самостоятельно действовать, отвечать за свои поступки перед семьёй и обществом, проявлять инициативу и самостоятельность в разных видах деятельности [16]. Следует отметить, что именно в младшем школьном возрасте закладываются основные нравственные понятия и формируются предпосылки для развития патриотизма, гражданственности, таких категорий, как «ответственность», «доброта», «взаимопонимание», и многих других, которые являются основополагающими в волонтёрской деятельности. Мы считаем, что в этом аспекте добровольчество выполняет функцию нравственного и гражданско-патриотиче-

ского воспитания, способствует формированию таких фундаментальных общечеловеческих и традиционных духовно-нравственных ценностей, как любовь к Родине, милосердие, справедливость, гуманность, отзывчивость, формирует уважение к ценностям социума и общественно полезной деятельности, начиная с начальной школы. Кроме того, младшие школьники обладают такими возрастными особенностями, как повышенная восприимчивость к усвоению нравственных норм и правил, преобладание эмоционального восприятия мира и открытость влиянию авторитетного взрослого [17]. Именно в этот период, на наш взгляд, могут быть сформированы мотивы, необходимые для участия в волонтёрской деятельности, а также приобретены нужные для этого начальные знания. Открытость учащихся этого возраста к познанию, сочувствию, освоению новых способов деятельности ставит перед значимым взрослым задачу «по вовлечению школьников в общественно полезную деятельность: ребенок должен опытно понять, что состояние окружающей среды зависит от его усилий» [18, с. 24].

Ведущая роль при реализации добровольческой деятельности как технологии воспитательной работы принадлежит учителю начальных классов, выступающего организатором обучения, воспитания и развития младших школьников и являющемуся одной из значимых фигур для ребёнка этого возраста.

На основании анализа имеющихся материалов о добровольчестве в начальной школе мы делаем вывод о ее недостаточном внедрении в воспитательную систему данной ступени образования. Таким образом, выявление параметров, обусловливающих данный феномен, будет определять научную новизну и теоретическую значимость исследования. Мы предполагаем, что волонтерство недостаточно распространено в начальных классах и не является повсеместной практикой в связи с наличием профессиональных затруднений (дефицитов) у учителей, что показывает необходимость их выявления и обусловливает актуальность нашего исследования и определяет его практическую значимость.

Данное предположение является основной гипотезой нашей работы и реализуется через ответы на следующие исследовательские вопросы: наличие и структура представлений о волонтерской деятельности, ее направлениях и специфике (образовательный дефицит); понимание нормативно-правовой основы, регулирующей волонтерскую деятельность (юридический дефицит); возможности ее реализации в начальной школе и вовлеченность самих учителей как участников (организационный дефицит); недостаточная заинтересованность учителей и учащихся в волонтерской работе (мотивационный дефицит). Подтверждение данной гипотезы является целью нашего исследования.

Наиболее отвечающим цели нашего исследования методом организации сбора данных является фокус-группа, т. к. она позволяет получить уникальную исследовательскую информацию от участников, непосредственно вовлеченных в образовательный процесс.

В фокус-группах приняло участие 63 педагога начального образования школ Алтайского края.

В рамках фокус-группы учителям предлагалось ответить на вопросы, касающиеся личного опыта волонтёрской деятельности, значимости волонтёрства для них, достоинств и недостатков этого вида деятельности. В конце работы фокус-группы каждый из участников писал краткое эссе по тем вопросам, которые обсуждались ранее совместно.

Анализ полученных результатов исследования показал, что все опрошенные знакомы с понятием «волонтерская деятельность». Большинство из них (85%) связывают данное знакомство со своим школьным или студенческим опытом, когда они сами участвовали в различных акциях, приуроченных к определённым датам (например, «День Победы», «День птиц» и т. п.). На втором месте среди респондентов (76%) по значимости выступают средства массовой информации, откуда впервые и были получены начальные сведения *(«читала в СМИ», «смотрела по новостям»* и т. п.).

Все респонденты (100%) положительно относятся к волонтёрской деятельности, подчёркивая такие её достоинства, как бескорыстность деятельности во благо общества, способность проявить себя в различных сферах, сплочение широкого круга людей, демонстрация положительных человеческих качеств, оперативность, помощь, безвозмездная поддержка.

Психосемантический анализ исследуемого понятия также подтвердил положительное отношение педагогов к волонтёрству. Так, при описании с помощью прилагательных понятия «волонтёрская деятельность» учителями были использованы эмоционально положительно окрашенные синонимы, в основе которых словообразовательные корни «добро», «благо». Полученные результаты представлены на рис. 1.

Как видим, большинство респондентов в качестве ведущих характеристик волонтёрской деятельности определяют понятия «доброжелательный», «добрый», «добросовестный», «добровольный», «благотворительный» (среднее значение – 86,4%), тем самым признавая, что одним из факторов успешности волонтёрства становится наличие вышеперечисленных личностных характеристик самих волонтёров. В качестве дополняющих, сопутствующих качеств, необходимых для осуществления волонтёрской работы, педагоги выделяют отзывчивость, милосердие, активность, ответственность (среднее значение – 68%). Вместе с тем при обсуждении полученных результатов значительное количество респондентов (75%) допустили вероятность, что не все из перечисленных характеристик присутствуют у них. Так, наличие активности и добровольности вызвало сомнения у большинства респондентов. При ответах на уточняющие вопросы

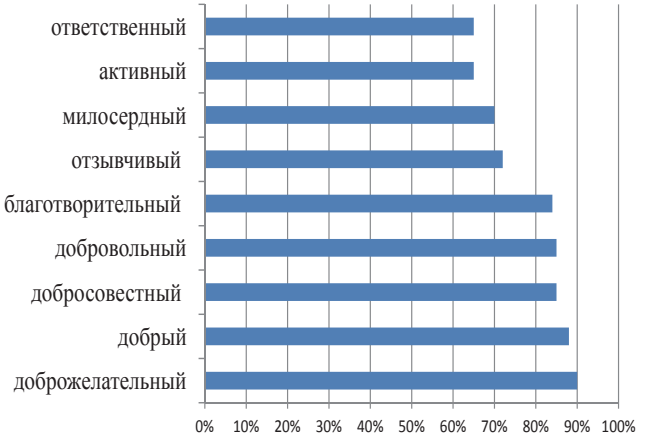


Рис. 1. Основные характеристики понятийного поля «волонтёрская деятельность» (по результатам анализа ответов педагогов)

учителя связали такую тенденцию с недостаточностью мотивов для того, чтобы активно проявлять себя в этом направлении, отсутствием желания что-либо делать добровольно на постоянной основе, обосновывая это нехваткой внешних и внутренних стимулов (материального и духовного удовлетворения, признания со стороны значимых других).

Таким образом, полученные данные доказывают наше предположение о наличии личностных и мотивационных дефицитов со стороны педагогов.

Вместе с тем учителя выделяют и недостатки волонтёрской деятельности, среди которых, на их взгляд, наиболее значимыми являются: отсутствие свободного времени (*«занимает большое количество личного времени»*), материальных и духовных ресурсов, психологическое выгорание *(«проблемы других становятся твоими, и ты переживаешь»*), отсутствие связи с другими волонтёрами (особенно касается сельской местности), нестабильность.

Что касается вовлечения самих учителей в волонтёрскую деятельность, то лишь малая часть из них (15%) занимается ею на данный момент. При этом в основном волонтёрство связано с совместной работой с Российским движением школьников (РДШ), представляющим общероссийское объединение школьников разных возрастов, созданное в соответствии с Указом Президента Российской Федерации в 2015 году [9].

Вместе с тем в ходе проведения фокус-групп выяснилось, что многие учителя не слышали о таком движении, несмотря на то, что в Алтайском крае существует 606 школ РДШ и 126 первичных отделений.

В целом опыт волонтёрской деятельности для многих из педагогов начинался со старшей ступени школы и заканчивался после завершения обучения в колледжах и вузах. В профессиональную деятельность данный опыт не переносился, хотя при интервьюировании высказывались мнения о значимости и необходимости этой работы, начиная с младших классов, когда возможность повлиять на учащихся больше, нежели в старших классах, где в это время авторитетами уже не всегда выступают учителя. По мнению педагогов, в программах начальной школы многие предметные задания предполагают волонтёрскую деятельность, не называя её так.

Анализ одного из самых востребованных учебно-методических комплексов начальной школы – УМК серии «Школа России» – позволил сделать вывод о том, что и при изучении других дисциплин присутствуют задания, связанные с волонтёрством. Так, в процессе изучения дисциплины «Русский язык» детям предлагается составить родословную, проинтервьюировав родных, пожилых родственников, тем самым проявив внимание к ним; в ходе усвоения «Литературного чтения» предусмотрено создание выставки книг по определённой теме, выпуск школьной стенгазеты «Как помочь животным в зимнее время». При изучении дисциплины «Окружающий мир» дети совместно с родителями мастерят кормушки для птиц. В программе школьного предмета «Технология» заложена тема о создании открыток к 8 марта, Дню Победы, когда полученные продукты могут быть подарены близким людям, а при работе над открытками к Новому году подразумевается, что их дети подарят друг другу.

Именно эти задания были также отмечены педагогами при прохождении ими фокус-групп.

В качестве мотивации для организации собственной волонтёрской деятельности с детьми учителя выделили такие факторы, как:

– приобретение опыта, необходимого для собственного развития в профессиональной сфере деятельности, возможность быть нужным другим людям (*«всё хорошее обязательно вернётся»),*

– видимый результат этой работы *(«наличие конкретного адресата помощи»*),

– организация волонтёрства в той сфере, которая интересна,

– возможность посмотреть другие города (страны), путешествовать и знакомиться с новыми людьми.

Одной из возможных проблем при реализации волонтёрской деятельности со школьниками педагогами была выделена проблема мотивации самих учащихся. При обсуждении были определены возможные пути её решения. На взгляд учителей, для мотивирования младших школьников следует:

– вовлекать их в обсуждение жизненных ситуаций, где необходимо добровольное участие людей, проигрывание этих ситуаций;

– предоставлять право выбора детям интересующих направлений волонтёрства;

– привлекать к участию школьников в значимых для общества и конкретно для данной местности проектах;

– показывать результаты конкретных дел для решения жизненных ситуаций;

– обозначать цели и возможные дополнительные положительные моменты участия в волонтёрской деятельности (приобретение новых знаний и навыков, положительных эмоций, повышение социального статуса, признание).

Следует обратить внимание на тот факт, что только 2% учителей из общего числа опрошенных знакомы с документацией и методической литературой по организации волонтёрской деятельности, что доказывает наличие юридического дефицита в знаниях педагогов.

При вопросе о шагах, которые бы предприняли в первую очередь учителя, если бы решили заняться волонтёрством с детьми, выделили (далее представлено по частотности выбора):

– поиск необходимой информации через интернет-ресурсы (100%);

– опрос родных и знакомых, друзей (95%);

– связь с руководителем волонтёрского центра, организации (78%);

– опрос участников – действующих волонтёров на предмет изучения опыта работы (60%).

Дополнительная фокус-группа была проведена с учителями начальных классов, занимающимися волонтёрской деятельностью. Как уже было сказано, большая часть их задействована совместно с детьми в работе РДШ, где осуществляются и реализуются различные проекты по следующим направлениям: военно-патриотическое, гражданская активность, личностное развитие, информационно-медийное. Однако к этой работе привлечены только отдельные ребята-активисты, с которыми и проводится соответствующая деятельность. Наряду с уже выделенными ранее проблемами педагоги подчеркнули трудности, связанные с отсутствием заинтересованности социальных партнёров, необходимых связей. В отличие от учителей, не участвующих в данной деятельности, они знакомы с методическими материалами и разработками в этом направлении.

Сравнительные результаты фокус-групп учителей начальных классов, задействованных в РДШ, и педагогов, не привлечённых к этой деятельности, можно увидеть на рис. 2, где приводится процентное соотношение ответов по следующим критериям:

– критерий 1 – положительно относятся к волонтёрской деятельности;

– критерий 2 – знают основные направления волонтёрской деятельности;

– критерий 3 – заинтересованы в волонтёрской деятельности;

– критерий 4 – организуют волонтёрскую деятельность с учениками;

– критерий 5 – знают нормативно-правовые и методические основы волонтёрской деятельности.

Исходя из сопоставления полученных результатов, в заключение можно сделать вывод о наличии у педагогов, не вовлечённых в волонтёрскую деятельность:

– образовательных дефицитов, выражающихся в недостаточности знаний о волонтёрской деятельности;

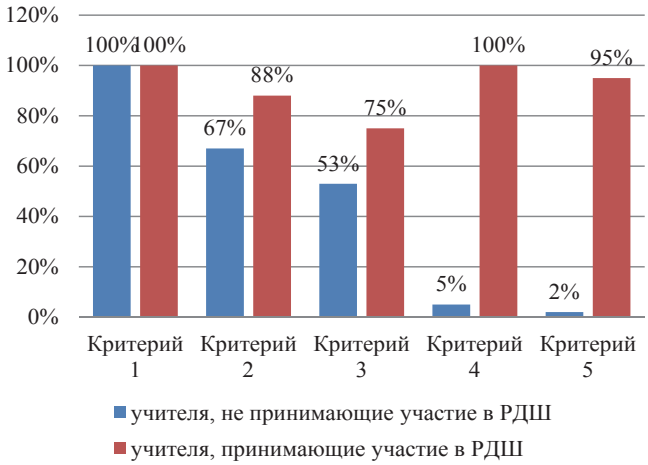


Рис. 2. Сравнительные результаты ответов учителей начальных классов

– личностных и мотивационных дефицитов, отражающихся в отсутствии мотивации к данному виду деятельности и недостаточности некоторых личностных качеств, непосредственно связанных с мотивационными факторами;

– юридических дефицитов, раскрывающихся в незнании законодательной базы и методического сопровождения волонтёрской деятельности на современном этапе.

В то же время нами был определён ряд образовательных дефицитов, которые вызывают затруднения при организации волонтёрской деятельности в начальных классах в обеих категориях учителей. Среди них:

1. Недостаточная осведомлённость учителей начальных классов обо всех направлениях волонтёрской деятельности и возможностях их реализации с младшими школьниками.

2. Недостаточная заинтересованность педагогов и, как следствие, учащихся в этом виде деятельности.

3. Отсутствие необходимой методической литературы, отражающей возрастную специфику волонтёрской деятельности в начальных классах (рабочие тетради, учебные пособия и т. п.).

Вместе с тем такое направление, как волонтёрство, в начальной школе перспективно и при наличии специальных условий, на наш взгляд, может являться залогом успешной волонтёрской деятельности обучающихся в дальнейшем.

В качестве таковых условий мы видим:

– создание психолого-педагогического инструментария для повышения мотивации учителей начальных классов;

– проектирование методических форм и средств для работы с учащимися начальных классов в области волонтёрской деятельности;

– выпуск методической литературы, описывающей основные шаги организации волонтёрства в контексте внеурочной деятельности в начальных классах;

– проведение повышения квалификации для педагогов-организаторов, советников по воспитательной работе, заместителей директоров по воспитательной работе по внедрению волонтерства в образовательно-воспитательный процесс.

Библиографический список

1. *Концепция развития добровольчества (волонтерства) в Российской Федерации до 2025 года: Концепция развития добровольчества (волонтерства) в Российской Федерации до 2025 года и плана по ее реализации.* Правительство РФ. Available at: http://static.government.ru/media/files/e6LFLg
2. *О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года*: Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. № 204. Официальный интернет-портал правовой информации. Available at: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201805070038
3. *Методические рекомендации по формированию добровольческих (волонтерских) центров на базе образовательных организаций среднего профессионального и высшего образования.* Москва: Издательство Перо, 2019.
4. Метелев А.П., Белановский Ю.С., Горлова Н.И. и др. *Организация добровольческой (волонтерской) деятельности и взаимодействие с социально ориентированными НКО.* Москва: НИУ ВШЭ, 2022.
5. *Примерная рабочая программа воспитания в образовательной организации высшего образования*. Available at: https://minobrnauki.gov.ru/upload/2021/04/
6. *О создании Общероссийской общественно-государственной детско-юношеской организации «Российское движение школьников»*. Указ Президента РФ от 29 октября 2015 г. N 536. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71132734/
7. *О российском движении детей и молодежи.* Федеральный закон от 14.07.2022 № 261-ФЗ. Available at: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202207140025
8. Эберт Э.Э., Кузьминчук А.А. Нормативно-правовое регулирование детско-юношеского волонтерства в России. *Материалы III Международной научно-практической конференции.* Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2017: 305–309.
9. *Методические рекомендации по организации и проведению тематических уроков занятий о добровольчестве и волонтёрстве в образовательных организациях* Available at: https://docs.edu.gov.ru/document/fc8ba1cf41fd7094da267e8577bc3483/download/2728/
10. Классный час «Кто такие волонтеры?». *Открытый урок. 1 сентября.* Available at: https://urok.1sept.ru/articles/679987
11. Классный час «Кто такие волонтеры?». *Копилка уроков.* Available at: https://kopilkaurokov.ru/nachalniyeKlassi/meropriyatia/klassnyi_chas_kto_takie_volontiory
12. Архив воспитательных практик. Школа добрых дел. *Знанио.* Available at: https://patriotsport.moscow/shkola-dobryh-del/
13. *Проект по волонтерскому движению в начальной школе*. Available at: https://znanio.ru/media/proekt_po_volontyorskomu_dvizheniyu_v_nachalnoj_shkole-238596-1
14. Проект «Организация деятельности школьного волонтерского отряда младших школьников «Добрые сердца». *Добро.ру.* Available at: https://dobro.ru/project/4898
15. Воспитательная деятельность: Рабочая программа внеурочной деятельности по социально значимому направлению. *Начальная школа.* Available at: https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/vospitatelnaya-rabota/2018/09/08/yunyy-volonter
16. Соколова Л.В. Волонтерство в начальной школе. *Традиции и инновации в образовании:* сборник научных статей и материалов V Международной научно-практической конференции*:* в 2-х ч. Архангельск, 2019: 49–53.

17. Левина И.О., Веннецкая О.Е. Волонтерство как один из эффективных способов построения модели преемственности между детским садом и начальной школой. *Воспитание и обучение детей младшего возраста.* 2017; № 6: 134–135.
18. *Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования.* Available at*:* https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/
19. Зосимовский А.В. *Диагностика моральной направленности учащихся.* Москва, 1981: 54–59.
20. Соловьева Е.Е., Попова С.И. Особенности формирования гражданской идентичности в процессе развития личности школьника. *Вестник ПСТГУ.* Серия IV: Педагогика. Психология. Москва, 2020: 20–34.

References

1. *Koncepciya razvitiya dobrovol'chestva (volonterstva) v Rossijskoj Federacii do 2025 goda: Koncepciya razvitiya dobrovol'chestva (volonterstva) v Rossijskoj Federacii do 2025 goda i plana po ee realizacii.* Pravitel'stvo RF. Available at: http://static.government.ru/media/files/e6LFLg
2. *O nacional'nyh celyah i strategicheskih zadachah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2024 goda*: Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 7 maya 2018 g. № 204. Oficial'nyj internet-portal pravovoj informacii. Available at: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201805070038
3. *Metodicheskie rekomendacii po formirovaniyu dobrovol'cheskih (volonterskih) centrov na baze obrazovatel'nyh organizacij srednego professional'nogo i vysshego obrazovaniya*. Moskva: Izdatel'stvo Pero, 2019.
4. Metelev A.P., Belanovskij Yu.S., Gorlova N.I. i dr. *Organizaciya dobrovol'cheskoj (volonterskoj) deyatel'nosti i vzaimodejstvie s social'no orientirovannymi NKO.* Moskva: NIU VSh`E, 2022.
5. *Primernaya rabochaya programma vospitaniya v obrazovatel'noj organizacii vysshego obrazovaniya*. Available at: https://minobrnauki.gov.ru/upload/2021/04/
6. *O sozdanii Obscherossijskoj obschestvenno-gosudarstvennoj detsko-yunosheskoj organizacii «Rossijskoe dvizhenie shkol'nikov»*. Ukaz Prezidenta RF ot 29 oktyabrya 2015 g. N 536. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71132734/
7. *O rossijskom dvizhenii detej i molodezhi.* Federal'nyj zakon ot 14.07.2022 № 261-FZ. Available at: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202207140025
8. `Ebert `E.`E., Kuz'minchuk A.A. Normativno-pravovoe regulirovanie detsko-yunosheskogo volonterstva v Rossii. *Materialy III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii.* Ekaterinburg: Izdatel'stvo Ural'skogo universiteta, 2017: 305-309.
9. *Metodicheskie rekomendacii po organizacii i provedeniyu tematicheskih urokov zanyatij o dobrovol'chestve i volonterstve v obrazovatel'nyh organizaciyah* Available at: https://docs.edu.gov.ru/document/fc8ba1cf41fd7094da267e8577bc3483/download/2728/
10. Klassnyj chas «Kto takie volontery?». *Otkrytyj urok. 1 sentyabrya*. Available at: https://urok.1sept.ru/articles/679987
11. Klassnyj chas «Kto takie volontery?». *Kopilka urokov.* Available at: https://kopilkaurokov.ru/nachalniyeKlassi/meropriyatia/klassnyi_chas_kto_takie_volontiory
12. Arhiv vospitatel'nyh praktik. Shkola dobryh del. *Znanio.* Available at: https://patriotsport.moscow/shkola-dobryh-del/
13. *Proekt po volonterskomu dvizheniyu v nachal'noj shkole.* Available at: https://znanio.ru/media/proekt_po_volontyorskomu_dvizheniyu_v_nachalnoj_shkole-238596-1
14. Proekt «Organizaciya deyatel'nosti shkol'nogo volonterskogo otryada mladshih shkol'nikov «Dobrye serdca». *Dobro.ru.* Available at: https://dobro.ru/project/4898
15. Vospitatel'naya deyatel'nost': Rabochaya programma vneurochnoj deyatel'nosti po social'no znachimomu napravleniyu. *Nachal'naya shkola.* Available at: https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/vospitatelnaya-rabota/2018/09/08/yunyy-volonter
16. Sokolova L.V. Volonterstvo v nachal'noj shkole. *Tradicii i innovacii v obrazovanii:* sbornik nauchnyh statej i materialov V Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*:* v 2-h ch. Arhangel'sk, 2019: 49-53.
17. Levina I.O., Venneckaya O.E. Volonterstvo kak odin iz `effektivnyh sposobov postroeniya modeli preemstvennosti mezhdu detskim sadom i nachal'noj shkoloj. *Vospitanie i obuchenie detej mladshego vozrasta.* 2017; № 6: 134-135.
18. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obschego obrazovaniya*. Available at*:* https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/
19. Zosimovskij A.V. *Diagnostika moral'noj napravlennosti uchaschihsya.* Moskva, 1981: 54-59.
20. Solov'eva E.E., Popova S.I. Osobennosti formirovaniya grazhdanskoj identichnosti v processe razvitiya lichnosti shkol'nika. *Vestnik PSTGU.* Seriya IV: Pedagogika. Psihologiya. Moskva, 2020: 20-34.

Статья поступила в редакцию 26.09.22

УДК 378.147.88 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-87-91

Shapovalov A.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),*
E-mail: shap_a_a@mail.ru

APPROACHES TO DESIGN OF EDUCATIONAL LABORATORY EXPERIMENT IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL TRAINING OF A PHYSICS TEACHER. In the work the researchers actualize the role of laboratory physical experiment in the systems of general professional and professional-methodical training of modern school teachers. The groups of pedagogical researches, in which problems of laboratory experiment arrangement in the course of teaching physics in a secondary school, general physics, special physical training and methodology of teaching physics in a pedagogical university are stated. Results of the comparative analysis of types, the maintenance, the procedure of carrying out laboratory works, carried out by pupils at secondary comprehensive school and future teachers of physics at pedagogical high school are presented. The discrepancy of essential elements of staging, substantial, methodical and organizational parts of school laboratory works and high school laboratory practical work is revealed. The ways allowing to carry out correction of high school practical works on physics and techniques of teaching of physics in view of the purposes and problems of modern secondary school are named and opened.

Key words: **teaching physics, professional preparation of teacher, educational-researching activity, frontal laboratory works, physics practical work, works of problem-programmed type.**

А.А. Шаповалов, *д-р пед. наук, проф., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул,*
E-mail: shap_a_a@mail.ru

ПОДХОДЫ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ УЧЕБНОГО ЛАБОРАТОРНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ ФИЗИКИ

В статье актуализирована роль лабораторного физического эксперимента в системах общепрофессиональной и профессионально-методической подготовки учителя современной школы. Обозначены группы педагогических исследований, в которых решаются проблемы постановки учебного лабораторного эксперимента в процессе преподавания физики в средней школе, общей физики, специальных физических практикумов и методики обучения физике в педагогическом вузе. Представлены результаты сопоставительного анализа видов, содержания, процедуры проведения лабораторных работ, выполняемых учащимися в средней общеобразовательной школе и будущими учителями физики в педагогическом вузе. Выявлено несоответствие существенных элементов постановочной, содержательной, методической и организационной частей школьных лабораторных работ и вузовских лабораторных практикумов. Названы и раскрыты пути, позволяющие провести корректировку вузовских практикумов по физике и методике преподавания физики с учётом целей и задач современной средней школы.

Ключевые слова: **преподавание физики, профессиональная подготовка учителя, учебно-исследовательская деятельность, фронтальные лабораторные работы, физический практикум, работы проблемно-программированного вида**.

Статья подготовлена при финансовой поддержке Минпросвещения России в рамках реализации государственного задания на выполнение фундаментальной НИР по теме «Методика преподавания физики в общеобразовательной организации с учётом реализации моделей смешанного обучения» № 073-00087-22-02

Роль самостоятельно выполняемого учащимися учебного эксперимента естественно-научной направленности на всех этапах изучения физики чрезвычайно велика. Это предъявляет особые требования к профессиональной подготовке учителя физики в области учебного физического эксперимента. Учитель физики современной школы должен не только овладеть прочной экспериментальной базой науки, к преподаванию которой он готовится, но и приобрести педагогические компетенции в области учебно-исследовательской и проектной деятельности. Актуальность исследования обусловлена потребностью совершенствования и приведения в систему учебного лабораторного эксперимента, выполняемого в педагогическом вузе будущими учителями физики при изучении дисциплин общенаучного и методического цикла.

Цель исследования состоит в разработке требований к проектированию единой системы учебного лабораторного эксперимента, выполняемого будущими учителями физики в процессе общенаучной и профессионально-методической подготовки.

В задачи проводимой работы входит анализ исследований в обозначенном направлении, разработка содержания и методики обучающего педагогического эксперимента по направлению исследования, подготовка методических рекомендаций по реализации высказанных идей в образовательном процессе профессиональной подготовки учителя физики в педвузе.

Новизна исследования заключается в итогах сопоставительного анализа содержания, требований и методик проведения лабораторного физического эксперимента в средней общеобразовательной школе и в системе профессиональной подготовки учителя физики в педагогическом вузе.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что методология сопоставительного анализа двух параллельных, но тесно взаимосвязанных систем может быть распространена на весь процесс общепрофессиональной и профессионально-методической подготовки учителя средней школы.

Практическая значимость исследования заключается в том, что высказанные идеи, доведённые автором и его единомышленниками до конкретных методических разработок, могут без дополнительной дидактической адаптации использоваться в системах профессиональной подготовки и повышения квалификации учителей физики при очном и смешанном вариантах организации педагогического процесса.

В соответствии с кратко представленным методологическим аппаратом проводимого исследования перейдём к его содержательной части.

Прежде всего обозначим, что роль физики в ряду естественно-научных дисциплин, преподаваемых в общеобразовательной школе, состоит, в частности, в том, что в процессе изучения данной дисциплины школьники знакомятся с методологией и логикой познавательного процесса, приходят к пониманию путей происхождения научных знаний и способов проверки выдвигаемых гипотез, получают практические умения, устанавливают связь науки и практики. Базой для реализации обозначенной линии в преподавании предмета служит достаточно мощная система учебного демонстрационного и лабораторного физического эксперимента. В системе профессиональной подготовки учителя физики учебный эксперимент тоже занимает существенное место. И в том, и в другом случае на первое место выступает лабораторный эксперимент, поскольку он даёт возможность учащимся не просто пронаблюдать те или иные явления, а получить знания и приобрести умения в ходе самостоятельной работы.

На уровне примеров остановимся на некоторых научных работах, выполненных в обозначенной области.

Вопросам совершенствования учебного лабораторного эксперимента посвящено большое число исследований, среди которых можно выделить работы, достаточно чётко относящиеся к трём областям.

Первая область охватывает проблемы формирования и развития исследовательской деятельности школьников в курсе физики [1], подготовки учащихся основной и средней школы к экспериментальной деятельности в современных условиях [2], использования новейшего, в том числе цифрового, учебного оборудования [3].

Ко второй области относятся исследования, посвящённые содержанию и организации лабораторных практикумов по общей и экспериментальной физике [4], различным специальным практикумам и дисциплинам, определяющим общенаучную подготовку будущих учителей [5].

Наконец, третья область включает исследования, прямо связанные с профессионально-методической подготовкой учителя физики. В них можно найти данные о методической и технической подготовленности учителей физики к проведению лабораторных работ в школе [6], конкретные методики формирования компетентности будущих учителей в области учебного физического эксперимента [7], пути подготовки учителей к выполнению натурно-вычислительного эксперимента [8]. Здесь же в отдельный блок могут быть вынесены работы, посвящённые проблемам компетентностного подхода к проектным работам студентов [9], методики организации конструктивно-проектировочной деятельности будущих учителей физики [10], их подготовки к организации учебных исследований школьников [11].

Естественно, что в рамках научной статьи на всём массиве работ и их анализе по тематике предпринятого исследования остановиться невозможно. Но можно выявить, что на сей момент проблемным остаётся вопрос о специфике учебного эксперимента в целостной системе профессиональной подготовки учителя физики и его роли по сравнению с ролью, которую он играет при подготовке специалиста иного профиля, например, физика-исследователя или инженера.

В плане ответа на этот вопрос проведём ряд параллелей между общеобразовательной школой и вузом.

В общеобразовательной школе основной формой организации учебных занятий является урок. В вузе основными формами организации учебных занятий являются лекции, семинарские или практические занятия, лабораторные практикумы. Кроме уроков в системе общего среднего образования выделяются экскурсии, факультативные, элективные, различные внеклассные занятия, а в вузе – контрольные работы, коллоквиумы, зачёты, экзамены, защиты квалификационных работ. Список можно продолжать. Но все они ни там, ни там не являются доминирующими, даже с учётом того, что очное обучение дополняется его дистанционным и смешанным вариантами.

Наряду с обилием форм организации учебных занятий в современной дидактике выделяется большое количество видов школьных уроков, вузовских лекций, семинарских занятий, лабораторных практикумов.

Сопоставляя школьные и вузовские формы организации учебных занятий и их виды, можно выделить как общие признаки и описания, так и существенные отличия. В данном случае отличия рассматриваются на примере преподавания физики в средней школе и в педагогическом вузе.

Одно из отличий состоит в аудиториях, предназначенных для проведения учебных занятий. При кабинетной системе в школе все уроки физики проходят, по крайней мере должны проходить, в типовом кабинете физики. Таким образом, изучение нового материала при использовании различных технологий, средств и методов обучения, выполнение разнообразных самостоятельных, контрольных, лабораторных работ осуществляется в одном и том же специализированном помещении. В вузе для чтения лекций предназначены специальные лекционные аудитории, отличающиеся от классов, прежде всего, размерами и количеством слушателей.

Сразу следует отметить, что статус учеников в классе и слушателей на лекции далеко не одинаков. В школе на уроке присутствует один класс. В вузе лекцию может слушать несколько студенческих групп. В школьном кабинете физики ученические столы электрифицированы, в лекционной физической аудитории электрифицированным может быть лишь демонстрационный стол преподавателя.

В отличие от школы семинарские занятия по физике и методике её преподавания в вузе могут проходить в различных аудиториях, выбор которых случаен и не ориентирован на специфику предмета. Важным является лишь наличие доски, поскольку на семинарах по физике студенты в основном занимаются решением теоретических задач.

В школе лабораторные работы также проводятся в кабинете физики, причём вперемешку с разными видами уроков. Последнее обстоятельство задаёт лимит времени на подготовку лабораторного оборудования к уроку, возвращение его к месту хранения и накладывает серьёзные ограничения на методику проведения работ. В вузе для проведения лабораторных работ отводятся специальные аудитории, а сами лабораторные работы объединяются в практикумы.

В школе большинство лабораторных работ проводится во фронтальном режиме, когда все учащиеся работают с одним и тем же оборудованием в течение одного и того же времени, как правило, не превышающего длительности урока, выполняют одинаковые или похожие задания. В вузе физические практикумы обычно проводятся на более сложных установках, чем в школе, а студенты в составе малых групп выполняют различные работы.

Длительность каждого лабораторного занятия в вузе варьируется от двух до четырёх академических часов. В школе часто проводятся кратковременные лабораторные работы, а самые длительные работы укладываются в один урок. В школе сохранившиеся только в профильных классах физические практикумы могут быть двухчасовыми. Но на вузовские практикумы они похожи лишь внешне.

В школе в выполнении фронтальных лабораторных работ и физических практикумов участвует весь класс. В вузе академическая группа для проведения лабораторных работ делится пополам.

Казалось бы, вузовские практикумы по курсу общей физики должны быть существенно сложнее школьных лабораторных работ. Однако так бывает далеко не всегда. В вузовских практикумах можно встретить работы школьного уровня. К примерам относятся работы по определению плотности однородного твёрдого тела [12, с. 19–21], ускорения свободного падения с помощью математического маятника [12, с. 62–65; 13, с. 52–57], коэффициента трения скольжения [12, с. 50–55] и другие, являющиеся обязательными для выполнения в средней и даже в основной школе [14, с. 116–117; 230–232; 257–258]. Собственно экспериментальная часть таких работ в школе и вузе почти идентична. Правда, цели выполнения подобных работ в вузе, как правило, не сводятся только к нахождению численного значения физических величин. На базе этих работ студентов знакомят с новыми для них приборами и экспериментальными установками, методами расчёта погрешностей измерений. В инструкции к некоторым работам включается обширный теоретический материал. Всё сказанное означает, что вузовские лабораторные работы по физике естественным и искусственным образом отдаляются от школьных лабораторных работ.

Отдаление происходит не только за счёт времени их выполнения, обстановки, в которой работы выполняются, используемого оборудования, структуры и

содержания инструкций, но и за счёт требований, предъявляемых к оформлению работ.

Например, от студентов в обязательном порядке требуется в отчёты переписывать из инструкций тему работы и её цель, несмотря на то, что это не всегда целесообразно. Приведём примеры. В работе «Упругий центральный удар шаров» цель обозначена следующим образом: «Измерение времени соударения стальных шаров, расчёт силы упругости, возникающей при ударе» [12, с. 37]. Цель конкретизирует тему, и её формулировка вполне уместна. Понятно и то, что приведение в конце отчёта численных значений искомых величин будет свидетельствовать о достижении поставленной цели. Другие случаи. Тема работы: «Определение коэффициента вязкости жидкости по Стоксу». Цель: «Измерение коэффициента вязкости касторового масла методом падающего шарика» [12, с. 59]. Цель практически дублирует тему. Тема: Определение момента инерции маятника Максвелла». Цель: «Определить момент инерции маятника Максвелла» [13, с. 47]. Дублирование темы и цели полное. Возникает вопрос: «Надо ли цель в обязательном порядке переписывать в отчёт»? Естественным следует считать ответ, что цель пишется только в том случае, если она не повторяет тему работы.

В некоторых случаях в обязательную часть вузовского отчёта включается теория. Пример: «В теоретической части необходимо кратко отразить методику эксперимента, нарисовать схему установки, иллюстрирующую принцип её действия; начертить графики, характеризующие изучаемое физическое явление; привести расчётные формулы и их вывод» [12, с. 23]. Конечно, если на выполнение лабораторной работы в вузе отводится четыре академических часа, значительную часть времени можно посвятить изучению и оформлению теории. В школе ситуация иная и требования к оформлению отчётов тоже должны быть иными.

К сожалению, вузовские преподаватели курсов физики школьными методиками пользуются редко. У студентов же, вскользь познакомившихся с этими методиками уже после выполнения большого количества работ по общей физике, прочно закрепляются установки, полученные ранее при их многократном повторении.

Мы полагаем, что в педагогических вузах, в отличие от вузов другого профиля, такая ситуация не должна быть приемлемой. Студент учится в вузе не только для того, чтобы повысить свой образовательных уровень, но и для того, чтобы получить профессионально значимые знания и умения, научиться применять их в будущей профессиональной деятельности. В связи с этим разделять подготовку на якобы фундаментальную и педагогически ориентированную нельзя. Да для этого, собственно, и делать специально ничего не нужно.

Принципиально нет никаких препятствий для того, чтобы преподаватель любой дисциплины на лекциях, кроме сообщения сведений из области преподаваемой дисциплины, использовал различные педагогические технологии, представлял материал с помощью различных методов обучения, использовал средства обучения так, чтобы эти показы были образцовыми.

Преподаватель физики, в частности, может не просто излагать сведения из области своей дисциплины, но и придерживаться при этом обобщённых планов описания различных видов научного знания. Сопровождая излагаемый материал обилием опытов и соблюдая правила методики и техники демонстрационного эксперимента, он не только повысит уровень читаемой лекции, но и послужит образцом для подражания студентам в их будущей профессиональной деятельности. Используя измерительные приборы не на уровне «чёрных ящиков», а кратко объясняя их назначение, устройство и принцип работы, он опять же покажет примеры, которым в дальнейшем надо следовать в школе.

Соответственно, планируя и проводя лабораторные практикумы, не только методисты, но и все преподаватели, задействованные в профессиональной подготовке будущих учителей физики, должны поступать в соответствии с давно уже установленными и отработанными в методике преподавания физики правилами и рекомендациями. По крайней мере, можно попытаться установить связи между фундаментальной и методической науками. Там, где школьные методики возможны, их надо применять. Там, где отступления необходимы и обоснованы, надо объяснять, почему они делаются.

Исходя из изложенного, можно сформулировать основные направления для сближения лабораторных работ по вузовскому и школьному курсам физики.

1. В школе основную часть заявленных в программах и обязательных для выполнения лабораторных работ составляют фронтальные лабораторные работы. Следовательно, из состава существующих лабораторных практикумов по физике надо попытаться выделить работы, которые можно провести во фронтальном режиме. Состав студенческих подгрупп можно не увеличивать, но работы лучше проводить не в специализированной тематической лаборатории, а в комнате, моделирующей кабинет физики школьного типа. Такой кабинет на физическом отделении педагогического вуза должен быть создан. При его отсутствии подойдёт аудитория для семинарских занятий, если для работ не требуется электроснабжение ученических столов.

2. В школе проводятся не только количественные работы, рассчитанные на весь урок, но и работы качественные, кратковременные. Такие работы должны найти место и в вузе. Они тоже могут проводиться фронтально. Их вполне можно включить и в состав семинарских или даже лекционных занятий. Если такие работы можно выполнить на простейшем, общедоступном или самодельном оборудовании, им самое место в домашних заданиях и в системе смешанного обучения.

3. Работы классических физических практикумов в педагогическом вузе необходимо связывать с изучением различных видов научного знания – явлений, величин, законов, приборов, технологических процессов. В составе практикумов должны быть работы, основная цель которых состоит в получении численных значений физических величин; исследовании зависимостей между величинами; в проверке справедливости ранее установленных законов или выводов, полученных в теоретической части курса; моделировании физических процессов; конструировании приборов и технических устройств. Если со всем этим многообразием видов лабораторных работ студент не встретится в процессе профессиональной подготовки, то вряд ли он в дальнейшем будет проявлять творчество и ставить такие работы для школьников. Вывод простой: в состав физических практикумов педагогических вузов следует включать лабораторные работы разных видов. Это можно делать разными способами. Самый простой – ставить подобные работы согласно их чётко выделенному виду. Например, за одно занятие студенту потребуется выполнить не одну основательную работу, а разбить её на несколько кратковременных работ разных видов, оформив их в качестве самостоятельных. При этом вместо изучения сухой теории и её конспектирования студенту будет дано задание – в соответствии с кратким описанием некоторого сюжета самостоятельно подобрать из избыточного набора элементы для экспериментальной установки, собрать эту установку и кратко описать её согласно стандартизованному плану (работа на конструирование и изучение прибора или механизма). Если в дальнейшем предполагается работа с несложной установкой, которую можно собрать из подручных материалов, то такое задание можно дать для выполнения работы в дистанционном режиме, что в настоящее время особо актуально. Задание может выполняться и в режиме смешанного обучения. Студент (а в школе ученик) собирает установку дома, а потом на очном занятии проводит на ней эксперименты. Когда имеется уже готовая к работе экспериментальная установка, потребуется провести ряд предварительных экспериментов и пронаблюдать происходящий процесс (работа на наблюдение и изучения явления, процесса). В школе такие работы предусмотрены программой (например, наблюдение дифракции, интерференции, поляризации, дисперсии света). Как выполнять эти работы, учителю более или менее ясно. А вот какие требования предъявить к ученическому отчёту, понимают далеко не все учителя. На данном этапе выполнения промежуточных работ самое время потренироваться в написании подобного рода отчётов. Опять же, оформление описательной части можно отложить и перенести на домашнюю работу. Если же работа по наблюдению и описанию процесса на качественном уровне будет носить не промежуточный, а самостоятельный характер, то отчётную часть можно представить в соответствии с обобщённым планом описания физического явления [15]. Логика развития познавательного процесса требует перевода качественных представлений об изучаемом явлении на количественный уровень. Прежде всего, здесь появляются работы на получение численных значений физических величин, в том числе констант. Затем следуют работы на установление зависимостей между величинами. Лучше, если они будут ставиться как задания исследовательского характера, а не как работы на проверку или подтверждение заранее известных законов. Выполнение таких работ позволит будущему учителю на практике освоить элементы технологии учебно-исследовательской деятельности школьников. Обозначенный подход разбиения одного задания на более мелкие составляющие, имеющие относительно самостоятельное значение, предполагает, что базовые работы изначально будут комплексными, и в их названии не будет фигурировать конкретный вид знания (например, «Получение численного значения …», «Исследование зависимости между …»). Названия комплексных работ может начинаться, например, со слов «Изучение явления…», «Исследование процесса …». Существенно, что после математического описания изучаемого явления, процесса, состояния объекта появляется возможность постановки групп практически равнозначных в плане трудности решения экспериментальных задач, которые можно предлагать для выполнения разным студентам. С технологией такого подхода и примерами экспериментальных задач можно познакомиться в ранее подготовленных нами пособиях [16; 17; 18]. Естественно, что наличие комплексных лабораторных работ в составе физических практикумов не исключает работ узкотематических при условии их разнообразия.

4. Ещё раз стоит отметить, что отчёты по работам разного вида не должны быть одинаковыми по форме. Качественная работа оформляется совсем не так, как количественная. Работа конкретного вида чаще всего предполагает одну цель, тогда как по ходу выполнения комплексной работы ставятся разные цели. В одних работах графики обязательны, в других нецелесообразны. В работе по получению численного значения величины вывод обычно не предусматривается. А в работе по исследованию зависимости между величинами без вывода не обойтись. В любом случае акцент при выполнении лабораторных работ должен делаться на экспериментальную часть, а не на оформление отчётов. Обо всём этом также написано в пособиях по методике и технике учебного лабораторного физического эксперимента [14].

На основе проведённого анализа сделаем выводы.

Ещё раз отметим, что основным требованием к проектированию единой системы общенаучной и профессионально-методической подготовки учителя физики в целом и лабораторного физического эксперимента в частности должна быть взаимосвязь всех составляющих проектируемой системы и её ориентация на цели, задачи, специфические особенности тех учебных заведений, в которых в дальнейшем предстоит работать выпускникам вуза.

В педагогическом вузе, наряду с уже устоявшимися стандартными работами, выполняемыми студентами на современном оборудовании, должны найти место учебно-исследовательские работы, для выполнения которых не требуется наличия сложного оборудования, дорогих высокоточных измерительных приборов и даже специализированной физической лаборатории. Крайняя простота оборудования позволит практически в любом вузе выдать его каждому студенту и индивидуализировать экспериментальную работу.

В силу сказанного подобные работы при очном варианте обучения целесообразно проводить во фронтальном режиме и тем самым моделировать педагогическую деятельность учителя физики.

При этом все студенты на однотипном оборудовании под руководством преподавателя могут выполнять одинаковые действия. Однако степень руководства, в зависимости от поставленной педагогической цели, в разных случаях не должна быть одинаковой.

В случае выполнения сложной комплексной работы различные задания могут временно распределяться между отдельными студентами или их группами с тем, чтобы в дальнейшем объединить и сопоставить полученные результаты и сделать коллективные выводы.

На одном и том же оборудовании студенты могут выполнять и различные, полностью независимые друг от друга задания.

Простота оборудования позволяет проводить подобные работы в дистанционном формате или использовать их в качестве домашних заданий. Такой режим даёт возможность реализовать основные идеи смешанного обучения.

Сочетание разнообразных форм организации учебных занятий, видов выполняемых заданий, способов взаимодействия учащихся друг с другом и с педагогом, правил выполнения работ и предоставления отчётов, обсуждения полученных результатов позволит адаптировать профессиональную подготовку учителя к дальнейшей работе в школе.

Если фронтальные учебно-исследовательские работы проводятся очно при непосредственном контакте студентов с преподавателем и под его руководством, инструкции к работам в явном виде могут полностью отсутствовать или быть предельно краткими.

Если же работа проводится полностью самостоятельно, например, в домашних условиях, или студент предварительно готовится к практическому занятию, то в качестве существенного элемента инструкции должна быть теория.

В любом случае при работе в учебной аудитории студент должен заниматься не изучением теоретического материала, а экспериментальной работой.

Наряду со стандартными работами физических практикумов для высших учебных заведений, фронтальными лабораторными работами разного вида студенты педагогических вузов должны встретиться с учебно-исследовательскими работами более высокого уровня сложности. Базой для заданий к таким работам является ориентировочная основа действия первого вида. В то же время желательно, чтобы студенты, освоившие ориентировки в действиях третьего вида, выполняли именно эти работы и продвигались в своём интеллектуальном развитии, совершенствовались в приобретении навыков исследовательской деятельности, которыми должен обладать учёный.

Работы такого вида являются исследовательскими и творческими, поскольку к заданиям не даётся указаний по их выполнению. Предлагаемые для выполнения задания могут иметь разную степень конкретизации. Во всех работах необходимое оборудование студентом будет подбираться самостоятельно. Но студенту, прежде чем он остановится на том или ином варианте оборудования, необходимо рассмотреть варианты использования простейшего оборудования, включая самодельное; варианты использования имеющихся в лаборатории экспериментальных установок; варианты использования датчиков физических величин, сопряжённых с компьютером. Выбор оборудования следует обосновать.

В составе физических практикумов должны найти место учебно-исследовательские работы проблемно-программированного вида. Такие работы содержат последовательную систему взаимосвязанных заданий, находящихся в зоне ближайшего развития студентов, и набор многоступенчатых подсказок, построенных на основе анализа типичных затруднений, которые испытывали студенты, ранее выполнявшие данные или аналогичные работы по стандартным инструкциям. Задания дают студентам возможность проявлять творчество, выстраивать работу как исследовательскую и самостоятельно продвигаться в направлении решения поставленных задач. Подсказки же помогают продвинуться в работе в случаях встретившихся затруднений, восполнить пробелы в знаниях, сопоставить собственную работу с образцами. Подсчёт обращения студента к подсказкам может дополнить информацию об уровне его теоретической и экспериментальной подготовки.

В заключение отметим, что в статье с позиции роли в целостной системе профессиональной подготовки учителя физики современной общеобразовательной средней школы проведена актуализация роли учебного физического эксперимента, выполняемого студентами физико-математических отделений педвузов.

Результаты изучения педагогических исследований в области содержания и методики постановки лабораторного физического эксперимента в различных учебных заведениях дали основание для проведения сопоставительного анализа его содержательной и педагогической составляющих. В результате такого анализа были выработаны требования к проектированию целостной системы учебного лабораторного эксперимента для студентов педагогических вузов. Эти требования представляются нами как новые и дают основание считать цель работы достигнутой.

Поставленные задачи и обозначенные в данной статье идеи доведены до уровня методических рекомендаций по их применению в образовательном процессе профессиональной подготовки учителя физики в педвузе. Но основе идей подготовлены методические рекомендации для будущих учителей физики и выстроена методика обучающего педагогического эксперимента по направлению исследования. Методика в течение двух последних лет успешно реализуется в Алтайском государственном педагогическом университете в процессе преподавания курсов «Общая физика (механика)», «Методика обучения физике», «Педагогическое конструирование». Таким образом, задачи исследования частично уже решены, находят варианты решения в продолжающейся работе, а само исследование имеет практическую значимость.

Итоги отдельных теоретических исследований и практических разработок, проведённых в последние годы по проблеме исследования, можно найти в уже опубликованных работах автора и возглавляемого им коллектива [16; 17; 18]. В настоящее время готовится к публикации учебное пособие, в котором будут представлены уровневые учебно-исследовательские работы по физике, предназначенные для разных возрастных групп учащихся.

Библиографический список

1. Старовиков М.И. *Становление исследовательской деятельности школьников в курсе физики в условиях информатизации обучения*. Барнаул: БГПУ, 2006.
2. Полушкина С.В. *Методика обучения учащихся экспериментальной деятельности по физике в условиях реализации ФГОС*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Нижний Новгород, 2017.
3. Верховцева М.О. *Учебный физический эксперимент с использованием современного оборудования как средство повышения эффективности учебного процесса*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2015.
4. Ермакова Е.В. *Организация и проведение лабораторных занятий по курсу общей физики в педагогических вузах с использованием задачного метода. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук*. Челябинск, 2003.
5. Горин В.В. *Методика адаптации современного физического эксперимента к условиям специального практикума педагогического вуза*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Москва, 2000.
6. Лебедева О.В. *Подготовка учителя физики к проектированию и организации учебно-исследовательской деятельности учащихся*. Автореферат диссертации … доктора педагогических наук. Нижний Новгород. 2019.
7. Павлова М.С. *Формирование компетентности будущего учителя физики в области использования учебного физического эксперимента*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Екатеринбург, 2010.
8. Терегулов Д.Ф. *Подготовка будущих учителей к использованию натурно-вычислительного эксперимента при обучении физике*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Екатеринбург, 2017.
9. Лобода Ю.О. *Проектная деятельность в области физического эксперимента как средство формирования профессиональных компетенций студентов педагогического вуза*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Томск, 2006.
10. Таныгин С.В. *Методика организации конструктивно-проектировочной деятельности студентов в области лабораторного физического эксперимента.* Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Новосибирск, 2004.
11. Бычкова А.С. *Профессиональная подготовка бакалавров и магистров к организации исследовательской деятельности учащихся основной школы (на предмете физика)*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Томск, 2014.
12. Певин Н.М. *Практикум по физике. Механика*. Барнаул: БГПУ, 1999.
13. Кирста Ю.Б., Орлов В.Л., Задонцев В.Ф., Котырло Т.В. *Лабораторный практикум по физическим основам механики, молекулярной физике и термодинамике*. Барнаул: АлтГТУ, 2005.
14. Буров В.А. и др. *Фронтальные лабораторные занятия по физике в 7–11 классах*. Москва: Просвещение, 1996.
15. Усова А.В., Вологодская З.А. *Самостоятельная работа учащихся по физике в средней школе*. Москва: Просвещение, 1981.
16. Шаповалов А.А., Андреева Л.Е. *Педагогическое конструирование экспериментальных задач по физике*. Барнаул: АлтГПУ, 2018.
17. Шаповалов А.А. *Учебно-исследовательские работы для смешанного обучения по физике*. Барнаул: АлтГПУ, 2021.
18. Суранов А.Я., Шаповалов А.А. *Исследовательские работы по физике с Arduino*. Барнаул: АлтГПУ, 2022.

References

1. Starovikov M.I. *Stanovlenie issledovatel'skoj deyatel'nosti shkol'nikov v kurse fiziki v usloviyah informatizacii obucheniya*. Barnaul: BGPU, 2006.
2. Polushkina S.V. *Metodika obucheniya uchaschihsya `eksperimental'noj deyatel'nosti po fizike v usloviyah realizacii FGOS*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Nizhnij Novgorod, 2017.
3. Verhovceva M.O. *Uchebnyj fizicheskij `eksperiment s ispol'zovaniem sovremennogo oborudovaniya kak sredstvo povysheniya `effektivnosti uchebnogo processa*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2015.
4. Ermakova E.V. *Organizaciya i provedenie laboratornyh zanyatij po kursu obschej fiziki v pedagogicheskih vuzah s ispol'zovaniem zadachnogo metoda. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk*. Chelyabinsk, 2003.
5. Gorin V.V. *Metodika adaptacii sovremennogo fizicheskogo `eksperimenta k usloviyam special'nogo praktikuma pedagogicheskogo vuza*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2000.
6. Lebedeva O.V. *Podgotovka uchitelya fiziki k proektirovaniyu i organizacii uchebno-issledovatel'skoj deyatel'nosti uchaschihsya*. Avtoreferat dissertacii … doktora pedagogicheskih nauk. Nizhnij Novgorod. 2019.
7. Pavlova M.S. *Formirovanie kompetentnosti buduschego uchitelya fiziki v oblasti ispol'zovaniya uchebnogo fizicheskogo `eksperimenta*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Ekaterinburg, 2010.
8. Teregulov D.F. *Podgotovka buduschih uchitelej k ispol'zovaniyu naturno-vychislitel'nogo `eksperimenta pri obuchenii fizike*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Ekaterinburg, 2017.
9. Loboda Yu.O. *Proektnaya deyatel'nost' v oblasti fizicheskogo `eksperimenta kak sredstvo formirovaniya professional'nyh kompetencij studentov pedagogicheskogo vuza*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Tomsk, 2006.
10. Tanygin S.V. *Metodika organizacii konstruktivno-proektirovochnoj deyatel'nosti studentov v oblasti laboratornogo fizicheskogo `eksperimenta*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Novosibirsk, 2004.
11. Bychkova A.S. *Professional'naya podgotovka bakalavrov i magistrov k organizacii issledovatel'skoj deyatel'nosti uchaschihsya osnovnoj shkoly (na predmete fizika)*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Tomsk, 2014.
12. Pevin N.M. *Praktikum po fizike. Mehanika*. Barnaul: BGPU, 1999.
13. Kirsta Yu.B., Orlov V.L., Zadoncev V.F., Kotyrlo T.V. *Laboratornyj praktikum po fizicheskim osnovam mehaniki, molekulyarnoj fizike i termodinamike*. Barnaul: AltGTU, 2005.
14. Burov V.A. i dr. *Frontal'nye laboratornye zanyatiya po fizike v 7-11 klassah*. Moskva: Prosveschenie, 1996.
15. Usova A.V., Vologodskaya Z.A. *Samostoyatel'naya rabota uchaschihsya po fizike v srednej shkole*. Moskva: Prosveschenie, 1981.
16. Shapovalov A.A., Andreeva L.E. *Pedagogicheskoe konstruirovanie `eksperimental'nyh zadach po fizike*. Barnaul: AltGPU, 2018.
17. Shapovalov A.A. *Uchebno-issledovatel'skie raboty dlya smeshannogo obucheniya po fizike*. Barnaul: AltGPU, 2021.
18. Suranov A.Ya., Shapovalov A.A. *Issledovatel'skie raboty po fizike s Arduino*. Barnaul: AltGPU, 2022.

Статья поступила в редакцию 30.09.22

УДК 37.014 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-91-95

Bugaeva A.P., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: ivaya@mail.ru*

Solomonova G.S., *Head of Qualifications Development Center (Project Office), North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: solomonovags@mail.ru*

INTRODUCTION OF A QUALIFICATION-ORIENTED MODEL OF TEACHER TRAINING USING THE TOOLS OF THE NATIONAL QUALIFICATIONS SYSTEM OF THE RUSSIAN FEDERATION. The article studies a problem of new approaches to organization of educational activities at a university in the context of implementation of design solutions for the transformation of the content of pedagogical education. The ambitious goals of reforming education systems in many countries show increasing demands on the level of qualification of teachers and high public expectations of the results of their activities. The changing requirements for the qualifications of modern teachers are largely related to the conclusions about the role of quality education in shaping the economic competitiveness of countries. Professional standards that translate the current personnel needs of employers, and an independent assessment of qualifications is a quality management system for training personnel for Russia's economic breakthrough. There is a need to develop unified approaches to the formation of the educational space of training, evaluation, professional development of teachers who meet the modern challenges of the XXI century. The purpose of the article is to reveal a qualification-oriented model of teacher training using the tools of the national qualifications system of the Russian Federation.

Key words: **national qualifications system, qualification, professional standard, labor actions, professional exam, qualification-oriented model, practice-oriented training.**

А.П. Бугаева*, канд. пед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: ivaya@mail.ru*

Г.С. Соломонова, *рук. Центра развития квалификаций (проектный офис) Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: solomonovags@mail.ru*

ВНЕДРЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИОННО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ МОДЕЛИ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНСТРУМЕНТОВ НАЦИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ КВАЛИФИКАЦИЙ РФ

Статья посвящена проблеме новых подходов к организации образовательной деятельности в вузе в условиях внедрения проектных решений трансформации содержания педагогического образования. Амбициозные цели реформирования систем образования во многих странах показывают возрастающие требования к уровню квалификации педагогов и высокие общественные ожидания от результатов их деятельности. Изменения требований к квалификации современных педагогов во многом связаны с выводами о роли качественного образования в формировании экономической конкурентоспособности стран. Профессиональные стандарты, транслирующие актуальные кадровые потребности работодателей, и независимая оценка квалификации – это система управления качеством подготовки кадров для экономического прорыва России. Назрела необходимость выработки единых подходов к формированию образовательного пространства подготовки, оценивания, профессионального развития педагогов, отвечающих современным вызовам XXI века. Целью статьи является раскрытие квалификационно-ориентированной модели подготовки учителей с использованием инструментов национальной системы квалификаций РФ.

Ключевые слова: **национальная система квалификаций, квалификация, профессиональный стандарт, трудовые действия, профессиональный экзамен, квалификационно-ориентированная модель, практико-ориентированное обучение.**

Актуальность рассматриваемой темы связана со значительными изменениями нормативной рамки регулирования педагогического образования, с внедрением проектных решений по трансформации содержания педагогического образования. В качестве основного пути решения этих задач по направлению подготовки педагогических кадров для системы образования региона Центром развития квалификаций (проектный офис) СВФУ выбрана ключевая линия изменений образовательного процесса – внедрение квалификационно-ориентированной модели подготовки педагога с использованием инструментов национальной системы квалификаций РФ.

Цель настоящего исследования: проектирование профессионала на основе профессионального ядра педагогического образования, обеспечивающей «регулируемый» вход в профессию, различные траектории подготовки,

навигацию профессиональной карьеры и трудоустройство во время обучения в СВФУ.

Основной задачей исследования является развитие в университете единого пространства педагогического образования для реализации траектории становления учителя: Мотивированный абитуриент – Успешный студент – Современный учитель.

Новизна исследования*:* разработка и внедрение квалификационно-ориентированной модели подготовки учителя будущего с использованием инструментов национальной системы квалификаций РФ: «проектирование профессионала на основе профессионального ядра педагогического образования, обеспечивающей систему «регулируемого» входа в профессию и предоставляющей различные траектории подготовки, в том числе способствующие навигации профессиональной карьеры и трудоустройства в стенах вуза.

В связи с этим теоретическая значимость исследования обусловлена тем, что определены педагогические условия внедрения механизмов независимой внешней оценки образовательных результатов обучающихся университета. Практическая значимость исследования: проектная деятельность по вопросам внедрения инструментов национальной системы квалификаций в образовательную деятельность вуза, в том числе реализации Пилотного проекта Минобрнауки России и Национального агентства развития квалификаций по внедрению практики сопряжения ПА / ГИА-НОК.

Центром развития квалификаций (проектным офисом) СВФУ (руководитель Соломонова Г.С.), объединившем проектные группы разных структур университета (ФЭУ, УРПиКП, ДЦТ, ФЭИ, кафедры по педагогическому образованию) по направлениям деятельности, 20 мая 2021 года заключено Соглашение о сотрудничестве в области развития системы профессиональных квалификаций в сфере образования на территории Республики Саха (Якутия) с Советом по профессиональным квалификациям в сфере образования (председатель – Л.Н. Духанина) и ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова. Это третий отраслевой Совет, с которым у СВФУ установлено сотрудничество. 28 мая 2021 года Совет по профессиональным квалификациям в сфере образования наделил наш университет полномочиями экзаменационного центра для проведения независимой оценки квалификации в форме профессионального экзамена по квалификациям Учитель (по программам начального общего образования) (6.1, 6.2, 6.3 уровням квалификации); Учитель (по программам основного и среднего общего образования) (6.1, 6.2, 6.3 уровням квалификации); Учитель (по программам начального общего образования (5 уровень квалификации), Учитель (по программам основного и среднего общего образования) (5 уровень квалификации). Экзаменационный отдел Центра оценки квалификаций Совета по профессиональным квалификациям в сфере образования, сформированный на базе СВФУ (руководитель Бугаева А.П.), призван стать связующим звеном между студентом и рынком труда, своего рода оператором конструирования профессиональной карьеры обучающегося.

По данным Отчета об итогах деятельности Министерства образования и науки Республики Саха (Якутия) в 2021 году и задачах на 2022 год, количество учителей в общеобразовательных организациях Республики Саха (Якутия) составляет 14 203 педагогов. Доля учителей с высшим профессиональным образованием – 84,85% (в 2019 г. – 85,1%). Снизилась доля учителей в возрасте до 35 лет на 0,26% и достигает 28,74% (в 2020 г. – 29%), количество учителей с педстажем до 3 лет составляет 9,12% (9,26% – 2019 г, 8,9% – 2020 г.). Система образования республики испытывает потребность в учителях математики и информатики, физики, химии, иностранных языков, наблюдается нехватка педагогических кадров для школ Севера и Арктики [1].

Профессиональное педагогическое образование сегодня не может развиваться как закрытая система, без учета запроса, формулируемого работодателями. В настоящее время под эгидой Минпросвещения России реализуются проектные решения по трансформации содержания педагогического образования, ставится необходимость создания единого образовательного и воспитательного пространства на территории всей страны, разработана Концепция ядра высшего педагогического образования, внесены изменения в статьи Закона об образовании РФ, а также многое другое, что решит ключевую государственную задачу создания такой системы педагогического образования, которая будет формировать кадры для сферы школьного образования. Противоречие между требованиями школьного образования и результатами, обеспечиваемыми профессиональными образовательными организациями, – одна из причин снижения качества подготовки кадров. Очевидно, что диалог между системой образования и сферой труда должен строиться на основании четких взаимных обязательств, устраняющих разрыв между содержанием профессиональной подготовки учителей будущего и школьным образованием. В качестве инструмента, который позволяет выстраивать такой диалог, во многих странах используется национальная система квалификаций (далее – НСК). Неслучайно история национальных систем квалификаций в мире началась не так давно: в 60-е годы XX века в США с общественной критики системы школьного образования, когда потребовали измерения компетентности учителей, возникла идея введения четко определенных результатов обучения.

Механизмами НСК, позволяющими адекватно реагировать на запросы рынка труда и обеспечивать качественную подготовку кадров, являются мониторинг рынка труда, профессиональные стандарты, отраслевые рамки квалификаций, независимая оценка квалификации, профессионально-общественная аккредитация. В 2017 году вступил в силу федеральный закон № 238-ФЗ «О независимой оценке квалификации». По итогам состоявшегося в марте 2020 года совместного заседания Госсовета и Совета при Президенте России по образованию и науке вышло поручение главы государства В.В. Путина о проведении в рамках пилотного проекта профессиональных экзаменов для выпускников вузов. Такой пилотный проект в среднем профессиональном образовании уже завершается.

На заседании отраслевой рабочей группы на Форуме DID Summer Camp 2022 председатель СПК в сфере образования Л.Н. Духанина в своем выступлении выделила: «Национальная система квалификаций должна обеспечить формирование «рынка квалификаций», где ценность работника будет определяться его реальным профессиональным уровнем. Но, кроме этого, она позволяет пересобрать систему образования, систему подготовки кадров на основании актуальных задач». Л.Н. Духанина отметила, что профстандарты в сфере образования задают требования к 3,5 млн педагогических работников в России, которые ежегодно обеспечивают качество образования 17 млн школьников и 6 млн студентов. На сегодняшний день СПК в сфере образования принял на себя ответственность за выстраивание общей методологии создания системы квалификаций в сфере образования (Источник: из выступления председателя СПК в сфере образования Л.Н. Духаниной 01.06.2022 г. на Форуме DID Summer Camp 2022 на площадке университета Иннополис в Казани) [2].

Вопросам разработки профессиональных стандартов деятельности педагогов, внедрению стандартов в систему образования, различным аспектам их использования, возможностям и рискам, связанным с этим, посвящены работы А.А. Марголиса [3; 4].

Монография авторов Духаниной Л.Н., Семеновой Л.В., Ушанова Ю.В. содержит анализ основных тенденций развития рынка образования на основе европейских исследований, а также описание опыта проведения процедуры независимой оценки квалификации в образовательной системе РФ [5].

Национальным агентством развития квалификаций издаются сборники на основании результатов деятельности Базового центра профессиональной подготовки, включающие аналитические статьи по актуальным вопросам оценки профессиональных и общих компетенций, признания результатов неформального образования, приоритетов в развитии профессионального образования, диалога бизнеса и системы подготовки кадров, а также описание и инфографику задач, содержания, основных этапов реализации, результатов и перспектив ключевых проектов [6].

Квалификационно-ориентированная модель подготовки учителя с использованием инструментов национальной системы квалификаций РФ в нашем проекте предполагает:

– проектирование профессионального обучения, обеспечивающего готовность к осуществлению профессиональной деятельности в школе в соответствии со структурой и содержанием трудовых функций, указанных в Профессиональном стандарте педагога, выступающем как целевой ориентир подготовки кадров для системы высшего педагогического образования с синхронизацией ФГОС ВО – ПС – ФГОС (НОО, ООО) (см. рис. 1);

– существенные нормативно-правовые основы проектирования основных профессиональных образовательных программ представлены на рис. 2;

– развитие системы целевого наставничества в модели «Школа профессионального развития», где могут реализоваться формы «работодатель – студент вуза», «педагог – педагог». Через целевое наставничество обеспечивается построение педагогической практики на принципах поэтапности, системности в организации со второго по выпускной курс за счет модульного подхода, направленного на всестороннее и последовательное овладение основными видами профессионально-педагогической деятельности, закрепление и углубление теоретической подготовки обучающихся и приобретение ими практических навыков профессиональной деятельности;

– внедрение механизмов внешней оценки качества образовательных результатов: подготовки обучающихся, осваивающих образовательные программы высшего образования (в том числе путем проведения независимых профессиональных экзаменов), в рамках исполнения поручения Президента Российской Федерации от 06.02.2020 г. №589 п.1 е-4 для участия в пилотном проекте, направленном на апробирование системы совмещения государственной итоговой/промежуточной аттестации и независимой оценки квалификации (Федеральный закон № 238-ФЗ от 03.07.2016 г. «О независимой оценке квалификации») (рис. 3);

– обновление содержания подготовки учителей во взаимодействии с базовыми кафедрами как научно-методическими центрами, площадками для развития региональных педагогических технологий, научно-исследовательской педагогической деятельности студентов, старшеклассников как среды выявления и развития педагогически одаренных обучающихся, а также как проектно-исследовательских центров развития образования и подготовки учителя будущего;

– проектирование индивидуальных образовательных траекторий обучения студентов, в том числе по результатам освоения модулей профессиональных образовательных программ, дающих возможность одновременного получения обучающимся нескольких квалификаций (внесение изменений в ФЗ №273 «Об образовании в Российской Федерации» п. 8 от 19 мая 2021 г.) (рис. 4);

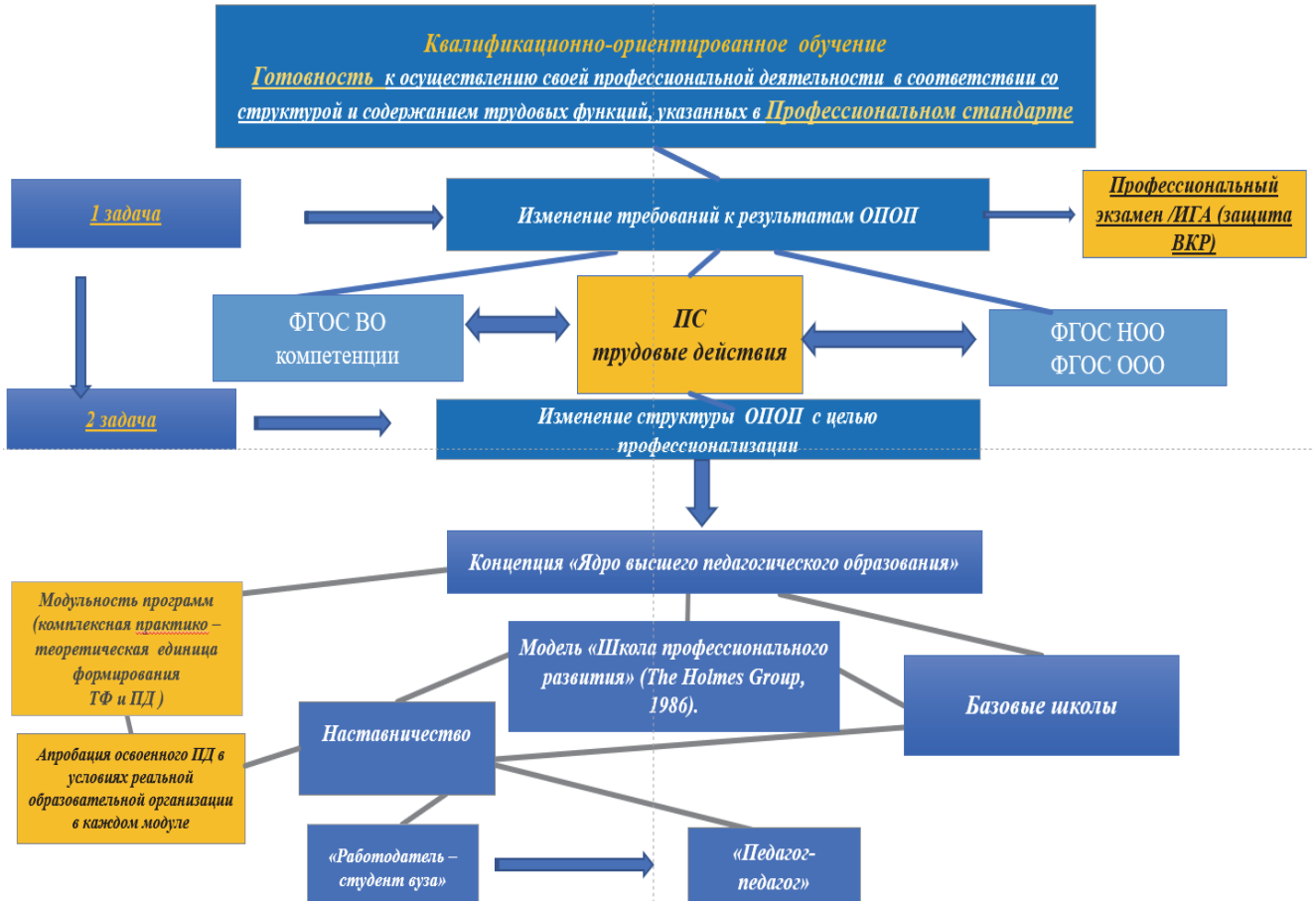


Рис. 1. Квалификационно-ориентированное обучение будущего педагога



Рис 2. Нормативная правовая база проектирования ОПОП

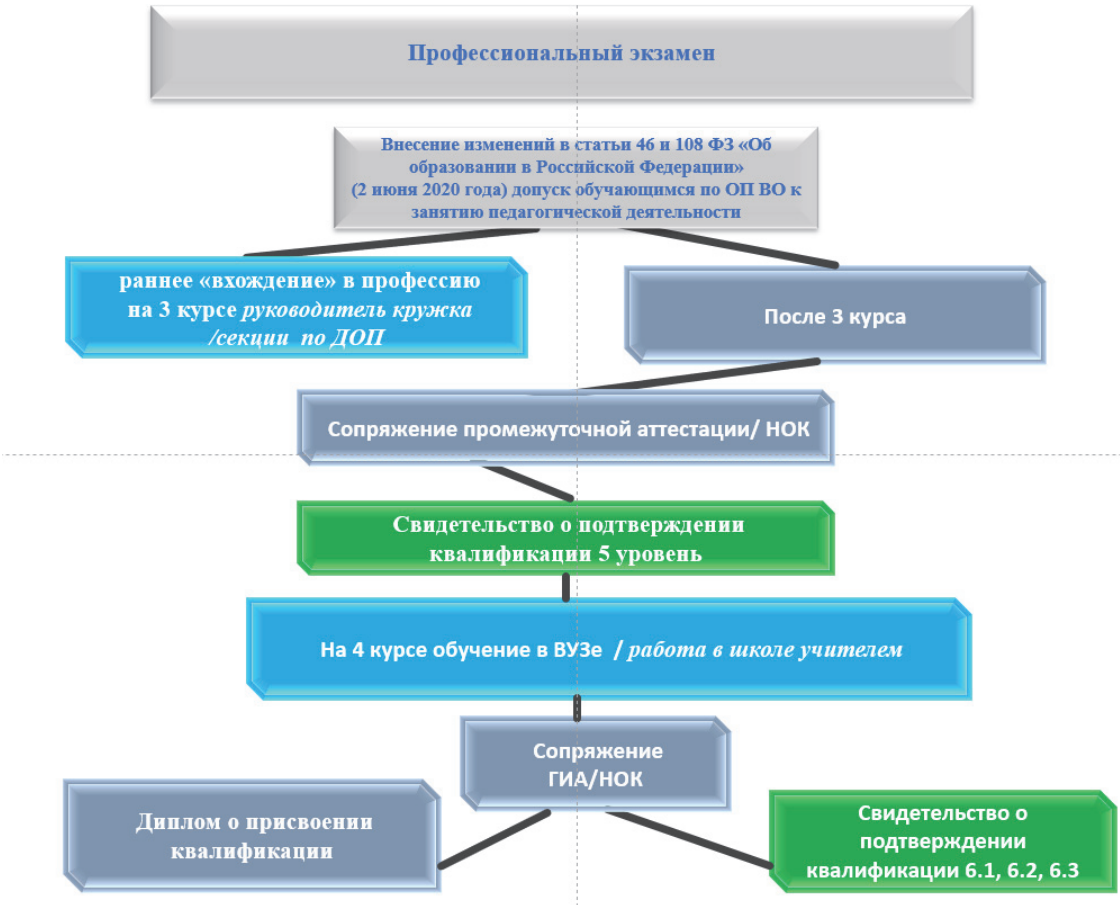


Рис. 3. «Раннее вхождение в профессию»



Рис. 4. Возможности освоения дополнительных профессиональных квалификаций при квалификационно-ориентированной модели

– проектирование профессиональной карьеры обучающихся в стенах вуза с ориентацией на лучшие практики «Моя история успеха» в сотрудничестве с внешними стейкхолдерами проекта: школы г. Якутска – (партнер – УО г. Якутска), клубом «Учитель года Республики Саха (Якутия)» (Кынатов Ю.В.), школами ассоциации «Северо-Восточный образовательный округ»;

– актуализация ОПОП в части характеристик профессиональной деятельности выпускника и планируемых результатов освоения ОПОП, и КОС, в части спецификаций заданий для теоретического и практического этапов профессионального экзамена, самих заданий, обновление ФОС под квалификационные требования.

Решение задач проекта позволит обеспечить интеграцию СВФУ в образовательное пространство Республики Саха (Якутия), объединяющее научно-методические ресурсы образовательных организаций, устраняющее разрыв между содержанием университетской педагогической подготовки и школьным образованием, обеспечивающее согласованную кадровую стратегию, развитие системы практической подготовки студентов, единую методологию разработки и реализации образовательных программ, поддерживающее качественный рост квалификации педагогов, что приведет к повышению качества подготовки педагогических кадров, повышению качества школьного образования, снижению кадрового дефицита, оперативное удовлетворение кадровых потребностей в сфере образования.

Стейкхолдеры – внешние участники проекта: Национальное агентство развития квалификаций, Совет профессиональных квалификаций в сфере образования, Российское общество «Знание», педагогическое экспертное сообщество, клуб «Учитель года Республики Саха (Якутия)», школы ассоциации «Северо-Восточный университетский образовательных округ», Управление образования ОА г. Якутска, школы г. Якутска, Ассоциация развития педагогического образования, Московский педагогический государственный университет, вузы – участники пилотного проекта по сопряжению ИГА-НОК (Московский городской педагогический университет, Псковский государственный университет), базовые кафедры СВФУ.

СВФУ является членом Ассоциации развития педагогического образования и взаимодействует в вопросах формирования единой образовательной среды, целостного образовательного и воспитательного пространства, соединяющего все уровни образования (общее, среднее профессиональное, высшее) и дополнительное образование, достижения целевых показателей национального проекта «Образование».

В настоящее время выстраиваются направления сотрудничества с университетом Иннополис – развитие цифровых компетенций у педагогов; сквозные цифровые технологии в подготовке педагогических кадров.

С 2022-2023 учебного года СВФУ наряду с другими педагогическими вузами перешел на подготовку кадров по программам педагогического бакалавриата на основе единых подходов к их структуре и содержанию («Ядро высшего педагогического образования»)».

Таким образом, по итогам реализации квалификационно-ориентированной модели подготовки педагогических кадров мы планируем следующие результаты:

1. Трансформация педагогического образования «Учитель будущего Якутии: приоритеты 2030»: повышение качества подготовки педагогических кадров для системы образования региона через внедрение механизмов независимой внешней оценки образовательных результатов обучающихся университета: сопряжение ПА / ГИА + НОК (профессиональный экзамен для студентов).

2. Повышение квалификационного уровня ППС через внедрение инструментов национальной системы квалификаций в образовательную деятельность.

3. Качественное изменение ОПОП и ДПП, разработанных на основе профессиональных стандартов, достижение соответствия содержания ОПОП (ВО) и дополнительных профессиональных программ актуальным требованиям рынка труда и требованиям профессиональных стандартов (с участием отраслевых методических объединений, профессиональных сообществ), увеличение количества образовательных программ, прошедших через процедуру профессионально-общественной аккредитации.

4. Увеличение доли магистрантов, аспирантов (укрупненная группа направлений подготовки 44.00.00 Образование и педагогические науки), в общей численности обучающихся, в том числе поступающих из других университетов.

5. Формирование устойчивой системы взаимодействия с работодателями, привлечение к участию в проектировании и реализации профессиональной образовательной программы; в организации проектной работы обучающихся; в разработке и реализации программ практик, формировании планируемых результатов их прохождения; в установлении тем выпускных квалификационных работ, значимых для соответствующих областей профессиональной деятельности.

6. Повышение качества выпускников, качественное трудоустройство будущих педагогов через подтверждение квалификации(ий) – «портфель компетенций и квалификаций», в том числе оценка soft skills в контексте профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. *Отчет об итогах деятельности Министерства образования и науки Республики Саха (Якутия) в 2021 году и задачах на 2022 год*. Available at: https://minobrnauki.sakha.gov.ru/Ob-ispolnitelynom-OGV-RS--/Otcheti-v-Pravitelystvo-RS--/publichnye-doklady-mo-rsja
2. *Цифровые компетенции педагогов в профстандартах обсудили на DID Summer Camp 2022*. Available at: https://duhanina.online/?p=10617
3. Духанина Л.Н., Семенова Л.В., Ушанов Ю.В. *Независимая оценка квалификации: новые вызовы реальности*. Москва: **РУСАЙНС, 2021.**
4. Марголис А.А. *Профессиональный стандарт педагога: разработка и использование в России и за рубежом*. Москва: ФГБОУ ВО МГППУ, 2019.
5. Марголис А.А. *Модернизация педагогического образования в Российской Федерации*. Москва: ФГБОУ ВО МГППУ, 2019.
6. *Система подготовки кадров: точки роста*. Москва: АНО «Национальное агентство развития квалификаций», 2020; Выпуск 4.

References

1. *Otchet ob itogah deyatel'nosti Ministerstva obrazovaniya i nauki Respubliki Saha (Yakutiya) v 2021 godu i zadachah na 2022 god*. Available at: https://minobrnauki.sakha.gov.ru/Ob-ispolnitelynom-OGV-RS--/Otcheti-v-Pravitelystvo-RS--/publichnye-doklady-mo-rsja
2. *Cifrovye kompetencii pedagogov v profstandartah obsudili na DID Summer Camp 2022*. Available at: https://duhanina.online/?p=10617
3. Duhanina L.N., Semenova L.V., Ushanov Yu.V. *Nezavisimaya ocenka kvalifikacii: novye vyzovy real'nosti*. Moskva: RUSAJNS, 2021**.**
4. Margolis A.A. *Professional'nyj standart pedagoga: razrabotka i ispol'zovanie v Rossii i za rubezhom*. Moskva: FGBOU VO MGPPU, 2019.
5. Margolis A.A. *Modernizaciya pedagogicheskogo obrazovaniya v Rossijskoj Federacii*. Moskva: FGBOU VO MGPPU, 2019.
6. *Sistema podgotovki kadrov: tochki rosta*. Moskva: ANO «Nacional'noe agentstvo razvitiya kvalifikacij», 2020; Vypusk 4.

Статья поступила в редакцию 30.09.22

УДК 37.014 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-95-100

Bugaeva A.P., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: ivaya@mail.ru*

REALIZATION OF THE VALUE-ORIENTED FUNCTION OF EDUCATION IN PRIMARY SCHOOL IN CONDITIONS OF THE REPUBLIC OF SAKHA (YAKUTIA).

The article is dedicated to spiritual and moral development of younger schoolchildren, realizing the axiological function of education on attitude (to the world, oneself, others), aimed at the development of the value-semantic sphere of students by strengthening the educational function of primary school subjects; a model of spiritual and moral education of younger schoolchildren has been developed and tested, implementing a system of spiritual and moral formation of younger schoolchildren in the educational environment of primary school in the conditions of the Republic of Sakha (Yakutia). The purpose of the article is to reveal a model of spiritual and moral education of younger schoolchildren, implementing a system of spiritual and moral formation of younger schoolchildren in the educational environment of primary school, in which the axiological function of education is determined, covering a person's attitude to the world (to another person, nature, society, culture, knowledge, communication), himself and moral concepts revealed in the system.

Key words: **spiritual and moral education, value-semantic orientation of the content, ethno-cultural, all-Russian, universal values, value-orientating function of education, educative training, ethnization of education, regionalization of education.**

А.П. Бугаева*, канд. пед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: ivaya@mail.ru*

РЕАЛИЗАЦИЯ ЦЕННОСТНО-ОРИЕНТИРУЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ В УСЛОВИЯХ РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИЯ)

Статья посвящена рассмотрению вопросов духовно-нравственного воспитания младших школьников, проецирующих аксиологическую функцию образования в область отношений (к миру, себе, окружающим), направленных на развитие ценностно-смысловой сферы обучающихся посредством усиления воспитывающей функции учебных предметов начальной школы. Разработана и апробирована модель духовно-нравственного воспитания младших школьников, способствующая процессу становления младших школьников в образовательной среде начальной школы в условиях Республики Саха (Якутия). Цель статьи – раскрыть модель духовно-нравственного воспитания младших школьников в образовательной среде, в которой реализуется аксиологическая функция, включающая отношение человека к миру (к другому человеку, природе, обществу, культуре, знаниям, общению), самому себе и раскрывающаяся в системе нравственных понятий.

Ключевые слова: **духовно-нравственное воспитание, ценностно-смысловая ориентация содержания, этнокультурные, общероссийские, общечеловеческие ценности, ценностно-ориентирующая функция образования, воспитывающее обучение, этнизация образования, регионализация образования.**

Актуальность исследования не вызывает сомнений. Обращение к опыту духовно-нравственного образования не является новым для педагогической науки. Проблема духовности во всем ее многообразии имеет давнюю традицию, но в настоящей социокультурной ситуации нуждается в теоретическом осмыслении ее методологических основ. Начало XXI века характеризуется нарастанием позитивной динамики социального статуса воспитания. Повышение роли воспитания в сознании российских граждан, рост обеспокоенности общественности России падением нравственности совпадает с новыми тенденциями в государственной политике. Социально-экономическое, политическое и культурное развитие общества обусловлено тем, что в ряде документов забота о физическом и нравственном здоровье подрастающих поколений провозглашается на уровне общей идеи. В Национальной доктрине образования до 2025 года справедливо отмечается, что свои назревшие социальные и экономические проблемы страна должна разрешать на основе ее опережающего развития, в том числе за счет включения в содержание образования духовно-нравственных ценностей. Неслучайно в ФГОС второго поколения отмечено, что основным документом является Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России (разработчики А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков (2009).

Цель настоящего исследования: разработка целостного подхода, выражающегося в духовном оздоровлении на основе укрепления преемственности традиционных ценностей, современных подходов к духовно-нравственному развитию, актуализации воспитывающего потенциала содержания образования.

Основной задачей исследования является рассмотрение роли духовно-нравственного воспитания младших школьников в образовательной среде начальной школы.

Новизна исследования состоит в том, что разработана научная идея о результативности духовно-нравственного развития младших школьников, проецирующая аксиологическую функцию образования на отношение (к миру, себе, окружающим), направленная на развитие ценностно-смысловой сферы обучающихся посредством усиления воспитывающей функции учебных предметов; разработана и апробирована модель, реализующая систему духовно-нравственного становления младших школьников в образовательном процессе начальной школы в условиях Республики Саха (Якутия).

В связи с этим теоретическая значимость исследования обусловлена тем, что разработана научная идея о результативности духовно-нравственного развития младших школьников, реализующая аксиологическую функцию образования, направленную на развитие ценностно-смысловой сферы младших школьников. Практическая значимость исследования заключается в разработке и апробировании модели духовно-нравственного воспитания младших школьников.

В младшем школьном возрасте складываются базовые основания личности, из которых наибольшей динамичностью и в то же время устойчивостью тенденции развития обладает ценностная сфера, а стержень ее развития составляет духовно-нравственное воспитание ребенка. Это позволяет рассматривать духовно-нравственное воспитание как задачу-доминанту для этого возраста. Но решению воспитательных задач препятствует недостаточная связь обновляющейся теории воспитания с дидактикой. Проблема имеет непосредственное отношение к предметным методикам, поскольку ценностно-ориентирующая функция образования реализуется на основе обладающих спецификой воспитательного потенциала учебных предметов. Воспитывающее обучение выступает механизмом обеспечения не только ценностно-ориентирующей функции образования, но и условием целостности воспитательного процесса и предполагает достижение органической связи между усвоением учащимися входящих в содержание образования знаний, способов деятельности, опыта творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения к миру. Его реализации должны способствовать выраженная нравственная направленность учебного материала; придание методам обучения воспитательных функций; совершенствование методов и технологий обучения. Теоретико-методические основы реализации воспитательной функции обучения должны составлять предмет теории и методики преподавания отдельных учебных дисциплин, что будет обеспечивать функционирование методического уровня дидактической подсистемы воспитательной системы и определять ее эффективность в целом. Формирование нравственности должно происходить не только на всех уроках, в этом отношении нет главных и второстепенных предметов, но и в общем в среде, в которой происходит становление ребенка.

В Российской Федерации с ее многонациональным составом воспитание подрастающих поколений должно строиться на поликультурной основе. Под понятием «Родина» мы подразумеваем место, где родился, вырос и трудится человек, с этой точки зрения первоначальное образование должно быть «родиноведческим». Педагогические возможности идеи родиноведческого потенциала образования позволяют приблизить образовательно-воспитательный процесс к естественному природосообразному вхождению ребенка в окружающую социальную (социализация) и культурную (культурация) среду. Ориентация на данную идею способствует становлению «человека культуры», укорененного в первую очередь в ценности родного народа. Этнизация образования представляется как необходимый этап на пути к общероссийской идентификации, которая осуществляется как актуализация этнических ценностных доминант, культурных традиций, мировосприятия своего народа, поскольку чтобы «усваивать» ценности другой культуры, необходимо полноценно пережить процесс этнокультурной самоидентификации. В рамках становления общероссийской идентичности конструктивное взаимодействие национальных и глобальных ценностей, развитие ментальных черт каждого народа является необходимым условием духовно-нравственного развития гражданина России.

Современная Россия – многонациональное государство с общими ценностями, сформировавшимися в ходе сложных историко-культурных и социально-политических процессов на данной территории, благодаря чему образовалось единое цивилизационное пространство со своим особым российским менталитетом. Как справедливо отмечала Л.А. Степашко, «русская культура, хранительница «духовных сокровищ тысячелетий русской истории», оценивается и как «духовная цивилизация», противостоящая рационализму и прагматизму, бездуховности современной массовой культуры» [1, с. 89].

Специалисты В.В. Богомолов, О.В. Бураева, П.Н. Савицкий, Н.С. Трубецкой и др. справедливо подчеркивают, что в менталитете народов России типичным является приоритет коллективистского начала над индивидуальным, духовного над материальным, морального над правовым, простоты над статусностью, скромности над достатком, интуитивности над рациональностью и многое другое, чем Восток отличается от Запада.

По мнению Н.Д. Никандрова, необходимо вернуться к триаде С.С. Уварова (1786–1855) – «православие – самодержавие – народность», несколько ее изменив: «православие – патриотизм – народность». Важнейшей задачей образования является гармоничное развитие и воспитание гражданина России с опорой на традиционные национальные ценности.

На основе анализа цивилизационного общероссийского опыта воспитания подрастающих поколений и народной педагогики народа саха нами выделено, что представление учащимся о нравственном идеале человека должно носить персонифицированный характер, осуществляться через раскрытие его притягательных для младшего школьного возраста нравственно возвышающих человеческих образцах и в системе идей, охватывающих отношение человека к миру (к другому человеку, природе, обществу, культуре, знаниям, общению), самому себе и раскрывающихся в системе нравственных понятий. Основополагающими нравственными ценностями для данного возраста нами выделены такие, как «любовь», «добро», «совесть», «красота», как выражения нравственного духа человека и определяющими, конкретизирующими аспекты отношения с понятиями «я», «семья» «род», «народ», «Родина», «Отчизна», «Земля».

Принцип воспитывающего обучения в отечественной педагогике закрепился благодаря Н.И. Пирогову, К.Д. Ушинскому. С точки зрения К.Д. Ушинского, основой образования человека является непосредственно нравственное воспитание: «Влияние нравственности составляет главную задачу воспитания, гораздо более важную, чем развитие ума вообще, наполнение головы познанием» [2, с. 212].

Усиление воспитывающей функции образования в нашем исследовании происходило на основе ценностно-смысловой ориентации содержания на этно-

культурные и общероссийские, общечеловеческие ценности, включение в содержание учебных предметов заданий, текстов, задач, дидактического материала, подбор художественных произведений, использование народного фольклора, игр, краеведческих данных, исторических и справочно-энциклопедических сведений отражающих:

а) знаменательные исторические даты и события жизни республики, страны;

б) жизнь и деятельность выдающихся личностей;

в) народные традиции и обычаи;

г) историю отечественной науки и культуры;

д) раскрытие вопросов заботы и благоустройства среды обитания;

г) уважительное отношение к трудовой деятельности и ее результатам;

д) экологическую направленность;

е) умение воспринимать эстетическую красоту, развивающее чувство меры, пропорцию, четкость, аккуратность

е) соблюдение этических норм поведения, на проявление эмпатии к окружающим;

г) пропагандирование здорового образа жизни, познание своего организма.

Огромное значение для духовно-нравственного развития младших школьников имеет направленность на воспитание гражданина и патриота своего Отечества – России:

– воспитание любви к своей Родине, раскрытие ее культурных, исторических, географических особенностей, отражение ключевых дат и событий в жизни страны, биографических событий из жизни исторических лиц.

– воспитание уважения к историческому прошлому и культурному наследию своей Родины;

– воспитание чувства гордости за достижения культуры, науки и техники.

В своем исследовании мы также опираемся на принцип регионализации образования. В специфических условиях России с ее территориальной протяженностью регионализация – объективная необходимость. Регионология как одно из направлений исторической науки стала складываться в России еще в первой трети XIX в., тогда же появилось понятие «местная история» (К.Н. Лебедев). Проблема изучения зависимости характера образования от региональных условий представлена в педагогическом наследии В.Г. Белинского, Н.Г. Чернышевского, Н.А. Добролюбова, П.Г. Редкина, К.Д. Ушинского: она получила отражение в концепции народного воспитания, основу которой составляет опора на родной язык, природное и социальное окружение учащихся.

Мы базируемся на следующих концептуальных подходах к регионализации в образовательной сфере. Регионализация образования предполагает:

1. Активизацию самосознания растущего человека как россиянина, как представителя общепланетарного сообщества людей вообще и конкретного этноса и жителя определенного региона в частности;

2. Развитие образовательной сферы национального региона с учетом культурного богатства не только доминирующего, но и других народов региона;

3. Воспитание интернационального сообщества на основе мультикультурного образования [3; 4].

Реализация механизмов совершенствования образовательной системы на основе принципа регионализации создает реальные возможности строить педагогический процесс в соответствии с природными, хозяйственными, культурными, историческими особенностями региона и жизни народов, населяющих его, обеспечивая передачу подрастающему поколению достижений народа с целью всестороннего развития личности.

На схеме 1 представлена модель духовно-нравственного воспитания младших школьников в образовательном процессе начальной школы.

<table>
<tr><td colspan="6">Целевой компонент</td></tr>
<tr><td colspan="2">ФЗ «Об образовании»</td><td colspan="2">ФГОС</td><td colspan="2">Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России</td></tr>
<tr><td colspan="6">Цель: духовно-нравственное развитие и воспитание младшего школьника</td></tr>
<tr><td colspan="6">Задачи</td></tr>
<tr><td colspan="2">Учить учиться и усвоение УУД</td><td colspan="2">Познание и освоение мира</td><td colspan="2">Осознание субъектами личностных ценностных позиций по отношению к родной, общероссийской и мировой культурам</td><td>Формирование потребности и способности к созидательно-творческому действию</td></tr>
<tr><td colspan="6">Методологический компонент</td></tr>
<tr><td colspan="6">Подходы</td></tr>
<tr><td>Культурологический</td><td>Аксиологический</td><td>Личностно-ориентированный</td><td colspan="2">Интегративный</td><td>Компетентностный</td></tr>
<tr><td colspan="6">Принципы</td></tr>
<tr><td>Принцип регионализации образования</td><td>Принцип воспитывающего обучения</td><td>Принцип этнокультурной направленности</td><td colspan="2">Принцип междисциплинарной интеграции</td><td>Принцип гуманизации</td></tr>
<tr><td colspan="6">Содержательно-технологический компонент</td></tr>
<tr><td colspan="6">Содержание образования</td></tr>
<tr><td colspan="6">Аксиологическая функция образования на отношение (к миру, себе, окружающим), направленная на развитие ценностно-смысловой сферы учащихся</td></tr>
<tr><td colspan="6">Форма организации
Целостность педагогического процесса, предполагающее единство обучения и воспитания, опирающееся на воспитательную систему, функционирующего в воспитательном (культурно-ценностном) пространстве начальной школы</td></tr>
<tr><td colspan="2">Учебный процесс</td><td colspan="3">Внеклассная работа по предметам</td><td>Воспитательная работа</td></tr>
<tr><td colspan="6">Технологии и методы работы</td></tr>
<tr><td>Диалоговый метод</td><td>Проблемный метод</td><td>Межпредметное обучение</td><td>Проектная деятельность</td><td>Наука как способ познания</td><td>Личностно-ориентированные</td></tr>
<tr><td colspan="6">Аналитико-результативный компонент</td></tr>
<tr><td colspan="6">Критерии нравственной воспитанности</td></tr>
<tr><td colspan="2">Нравственное сознание</td><td colspan="3">Нравственные чувства</td><td>Нравственный поступок</td></tr>
<tr><td colspan="6">Показатели нравственной воспитанности</td></tr>
<tr><td colspan="2">любовь к себе, ближним, к Родине, трудолюбие, сострадание, деятельная любовь к окружающим, совестливость, умение сопереживать, сочувствовать, бережное отношение ко всему живому и др.</td><td colspan="3">готовность проявлять нравственные чувства, стабильность их выражения</td><td>применение знаний нравственных норм в деятельности</td></tr>
</table>

Схема 1. Модель духовно-нравственного воспитания младших школьников

Таблица 1

Система работы по нравственному воспитанию младшего школьника
в образовательной среде начальной школы

Ценности	*Содержание*	*Технологии, методы, формы, средства воспитания*
«Душе ребенка должно стать доступным и красота природы, и глубина истинного искусства, и сочувствие всему страдающему, и действенная любовь к ближнему, и сила совестливого акта, и мужество национального героя, и творческая жизнь гения» (Ильин И.А.).		
Любовь к природе, Родине, Отчизне	Воспитание *«корневого человека», укорененного в свой род, в национальную культуру, в генеалогию предков* (П.А. Флоренский) 1. **Чувство любви к матери, отцу, роду, народу,** память о предках, традиции семьи, забота о близких, почитание и уважение пожилых. ***Этнокультурная идентичность*** (ориентация на идеал совершенного человека – *айыы*). Воспитание на основе идеи «Учения Айыы» и школы «Кут-сюр» (Афанасьев Л.А. – Тэрис, Новиков А.Г., Портнягин И.С.). Родной язык, развитие речи, общение. Двуязычие: якутский – русский. Уважение традиций, обычаев, обрядов, знание эмпирических представлений народа. Почитание айыы (божеств), иччи (духов), знание абаасы (сверхъестественные силы) на этой основе отличать зло – добро, плохое – хорошее. Знакомство с народным эпосом олонхо, народным этикетом, народными промыслами, народными праздниками – Ысыах, национальными обрядами, с народным фольклором: сказками, пословицами, поговорками, играми, загадками, песнями, танцами. Знакомство с личностями – символами народа. Якутские писатели, художники, исторические личности, герои-земляки. 2. **Любовь** к местам, где родился, растешь. Мое село, мой город, моя родная Якутия – моя **Родина –** наша великая страна Россия – ***Отечество***. Почитание национальных традиций, уважение к историческому прошлому и культурному наследию, *«умение дорожить святынями Отечества»* (В.А. Сухомлинский). ***3. Общероссийская идентичность*** Приобщение ребенка к истории народа, республики, России происходит посредством исторического материала, в каждой теме отражается специфика и жизненный уклад, как своего народа, так и цивилизационное развитие страны. Дети, знакомясь с историей своей семьи, познают историю своего села, города, края, народа, страны. В процессе изучения дети знакомятся с понятиями: археология, значением символики (герба, флага, гимна города, страны), возникновением письменности, анализируют вымысел и реальность мифов, легенд, преданий, сказок (разных народов); анализируют о детстве прежде и в современное время, показывается значимость устного народного творчества: вводится понятие годовой праздничный круг, народный календарь, лента времени; архитектура города (памятники, карта города), древнейшие города России, история их возникновения (Древний Киев, Великий Новгород, Москва, Санкт-Петербург и др.); события в жизни Российского государства (принятие христианства, монголо-татарское иго, Куликовская битва, борьба с немецкими и шведскими рыцарями, покорение Сибири, Северная война, война 1812 г.); революция 1917 года, патриотизм советского народа на военном и трудовом фронтах и в тылу врага (1941–1945 г.), города герои, героизм советского народа в послевоенном восстановлении страны, освоение космического пространства. Большое значение придается отражению ключевых дат и событий жизни страны, биографических событий из жизни исторических лиц; благодарность созидательному опыту предшествующих поколений, гордость за достижения в культуре, науке и технике. Особая роль отводится в курсе выдающимся личностям. Моя республика и Россия сегодня. Целью является: формирование уважения к историческому прошлому, любовь к своей родине, воспитание гражданственности, патриотических чувств. единой исторической общности, понимаемой как общность судеб народов в радостях и бедах, как результат пройденного народом исторического пути образуя общую историческую память народа. 4. **Любовь к природе: признание человека частью природы** Любовь к человеку, любовь к природе, природосберегающее поведение и созидательная, миролюбивая деятельность, одухотворение и одушевление окружающего, создание в воображении ребенка волшебного, сказочного мира природы, чувственное восприятие ее гармонии, красоты, хрупкости, нежности, пробуждение бережного трепетного отношения, бесконечного желания заботы об «общем любимом доме». Знакомство с экологическими традициями народа саха, славянскими природоохранными традициями, народные приметы, сопоставление якутского и русского календаря, культивирование почитания богини земли – Аан Алахчын Хотун, хозяина охоты Баай Байанай, мифы и легенды о животных, культивирование почитания редких и исчезающих животных, тотемные – священные животные, растения. Знакомство с обрядами почитания природы. Животный и растительный мир Якутии. Формирование чувства любви к животным, бережного отношения к растительному и животному миру.	1. *Регионализация образования* – отражение историко-культурных, социально-экономических, этнографических, экологических особенностей региона в содержании предметов. 2. Усиление *воспитывающей функции образования* на основе ценностно-смысловой ориентации содержания на этнокультурные и общероссийские, общечеловеческие ценности, включение в содержание дисциплин заданий, текстов, задач, дидактического материала, подбор художественных произведений, использование народного фольклора, игр, краеведческих данных, исторических и справочно-энциклопедических сведений отражающих: а) знаменательные исторические даты и события жизни республики, страны; б) жизнь и деятельность выдающихся личностей; в) народные традиции и обычаи; г) историю отечественной науки и культуры; д) раскрытие вопросов заботы и благоустройства среды обитания; г) уважительное отношение к трудовой деятельности и ее результатам; д) экологическую направленность; е) умение воспринимать эстетическую красоту, развивающие чувство меры, пропорцию, четкость, аккуратность е) соблюдение этических норм поведения, на проявление эмпатии к окружающим; г) пропагандирование здорового образа жизни, познание своего организма. 3. *Интегрированное обучение*: а) интеграция знаний научных, относящихся к различным областям учебных дисциплин, и эмпирических, из области народной педагогики; б) междисциплинарная интеграция на основе содержательно-тематической общности в раскрытии изучаемых понятий. 4. Планирование воспитательной работы на основе *годового праздничного круга* (Рождество и рождественско-святочная обрядность, Честная Масленица, Великий пост, Пасха, Троицын день, Иванов день, Ильин день, Спасовки, Покров, Татьянин день) и *традиционного календаря и обрядового цикла народа саха.* Проведение праздников, тематических бесед, уроков-презентаций, уроков-путешествий, уроков-дискуссий, соревнований, конкурсов, концертов. 5. Организация туристко-краеведческой деятельности. 6. Саморазвитие педагогов и самоорганизация семьи как необходимое условие в духовно-нравственном становлении ребенка. Духовно-нравственное развитие должно стать объединяющим духовным устремлением людей, включенных в образовательное пространство, скрепляя радостным чувством сопринадлежности, накапливая опыт соборного «мы-бытие» с осознанием ответственности за воспитание ребенка. Соблюдение этнических, семейно-родовых традиций, опирающихся на ментальность народа, знание о своих предках, обеспечивает преемственность поколений, образуя фундамент духовного роста ребенка. Родители являются первыми идеалами для подражания маленького человека, примером, авторитетом, их поведение рассматриваются как важный фактор формирования личности. 7. Проведение научных школьных конференций «Экология сегодня, завтра», реализация экологических проектов, участие в конкурсе грантов «Лучший эколог», наблюдения, конкурсы рисунков «Береги природу», «Я – житель планеты Земля», выпуск экологических плакатов «Люди, берегите Землю!»; фотовыставки «Красота родного края», составление видеотеки о природных достопримечательностях родного края, России, о заповедных местах, посещение музеев; конкурсы стихотворений, сочинений о природе; праздники «Праздник Урожая», «День Земли», «День воды», «День охраны природы»; работа по благоустройству школьного двора (операции: «Чистый двор», «Цветите, наши клумбы», «Зеленый двор»); вовлечение детей в посильные для них практически дела по охране местных природных ресурсов (уход за цветами, уборка площадки, подкормка птиц и т. п.). Организация уголков природы с содержанием любых растений и животных. Привлечение родителей к различным видам совместной деятельности с детьми: к субботникам по очистке, озеленению территорий, изготовлению поделок из природного и утилизированного материалов, пособий, совместным внеклассным мероприятиям и праздникам, экскурсиям, туристическим походам.

Любовь ребенка к себе	Проявляется в самолюбии, самоуважении, самосохранении, самоутверждении в коллективе, способности к самоанализу, саморегуляции. Способствует формированию адекватной самооценки, здорового честолюбия, стремления к самосовершенствованию от «Я-реальное» к «Я-идеальному», самоорганизации, саморазвитию, самовоспитанию	Рефлексия, дневниковое письмо, творческие тетради, уроки Самопознания, портфолио
Любовь к ребенку	Призыв *«Возлюби ребёнка. Возлюби его сильнее, чем самого себя»* (В.А. Сухомлинский) не только учителям, но в первую очередь родителям, любовь к ребенку обязательное требование его жизнедеятельности. Любовь возникает на основе взаимного доверия, на базе взаимопонимания, организации активно-деятельностного отношения к ребенку как к любимому существу: сотрудничество, сотворчество, радость познания, общения; *«пойти навстречу к движению Природы в ребенке»* (Ш.А. Амонашвили), экологический подход к ребенку, предусматривающий удовлетворение «*потребности в любви, уважении ребенка»* (А. Маслоу), *«воспитание не только человека творца, а воспитание счастливого человека»* (А.С. Макаренко). Постоянное совершение практических актов любви в виде заботы, дружеского участия, понимания, милосердия, терпения, сочувствия, поддержки, утешения, внимания, помощи	Сформированность антропологической культуры личности первого учителя, специфичных черт характера (эмпатия, сензитивность к потребностям учащихся, оптимизм, доброта, терпение, внимательность, правдивость, самообладание, требовательность). Единство требований школы и семьи. Психолого-педагогическое просвещение родителей по вопросам воспитания ребенка, повышение педагогической культуры родителей, привлечение родителей к жизни школы, класса. Задействование опыта бабушек и дедушек, знающих народные традиции, обычаи. Использование личностно ориентированных технологий обучения, внедрение субъект-субъектных отношений. Прогнозирование целей и задач психического развития детей в процессе обучения, создание условий для их решения, владение диагностическими, коррекционно-развивающими технологиями. Соотнесение содержательно-предметного аспекта обучения школьника с «психологическим портретом» ребенка. Использование групповых форм обучения младших школьников, технологии коллективного способа обучения, интегративных образовательных технологий, в которых в качестве «ведущих» выступают проектные, игровые, проблемно-диалоговые технологии, а «обеспечивающих» – диалогово-дискуссионные, технологии сотрудничества, педагогической поддержки и другие, направленные на создание интегративной нравственно-ориентированной среды. Придание содержанию школьных учебных дисциплин характера многоаспектности, введение интегрированного обучения, гуманитаризация, гуманизация содержания образования
Совесть	«Своеобразным камертоном нравственности для человека является ***совесть***» (И.А. Колесникова), «… ***совесть*** или «вторичная рефлексия» – фундаментальное качество нравственного самосознания личности» (В.В. Знаков). Становление активного участника совместной жизни образовательного сообщества, способность творческой самореализации в коллективной деятельности. Проявление порядочности, последовательности, доброжелательности, справедливости в межличностном и межгрупповом общении, в коммуникативных связях субъективного мира ребенка с субъективными мирами «Других», а также в диалоге «я» с самим собой. Чуткое реагирование на зло и несправедливость, развитие воли, ответственности, преодоление слабостей, недостатков, признание своих ошибок. Осуществление нравственного самоконтроля за свою деятельность и результаты, формулирование для себя нравственных обязанностей и требование от себя их выполнения; умение определять ценности мировоззрения; направлять свои способности на общую пользу; проявление мужества (стойкость, выдержка, самообладание, чувство собственного достоинства), честности, сознательное служение людям, верность высоким идеалам, героизм как добродетель в любой сфере (в учебе, в труде и т. д.), привычка к систематическому труду, стремление к познанию	Организация осуществления учебного сотрудничества: умение договариваться, распределять работу; оценивать свой вклад и общий результат деятельности; умение регулировать конфликты; понять точку зрения другого, критично, оценить ее; координировать разные точки зрения и достигнуть общего результата. Привлечение к педагогической деятельности детей: взаимообучение, взаимопроверка. Метод дискуссий на моральные темы; конструирование моральных ситуаций и ситуаций конфликта, разбор их и обсуждение; расширение нравственной тематики, включение ребенка в групповое обсуждение моральных дилемм. Формирование способности к самонаблюдению, самоанализу и саморегуляции посредством рефлексии, дневникового письма. Публичность общественного мнения и признание контролирующих и регулирующих функций в самореализации индивида; объективный, содержательный контроль за выполнением школьных обязанностей со стороны взрослых. Примеры совестливого поступка приходят в жизнь ребенка от совестливых поступков родителей, родственников, учителей
Добро	Согласно И.А. Ильину, *«добродетельный, то есть нравственный человек»*, по В.А. Сухомлинскому, *«человека можно воспитывать только добром»*, В.С. Соловьев ставит глобальную задачу – «*совершенствование всех в едином Добре».* Введение ребенка в мир эмоциональных переживаний, развитие эмоциональной восприимчивости. Развитие чувства эмпатии, умение чувствовать эмоциональное состояние другого, тонко реагировать на настроение другого, развитие чуткости, тактичности, отзывчивости, сочувствия, сопереживания как эмоционального отклика на нужду другого, добродетельная помощь другому, бескорыстие, великодушие, действенная доброта, забота о другом, развитие внутреннего тяготения к совершению реальных дел по посильному удовлетворению практических нужд семьи (домашние обязанности), коллектива (классные поручения, представление коллектива в обществе), друзей, окружающих людей. Поддержание гуманных взаимоотношений, гуманизация процесса обучения. Создание ситуации успеха для каждого, проявление педагогической доброты, демократический стиль управления образовательным процессом. Учет позиции одноклассников, партнеров по общению или деятельности; умение слушать и вступать в диалог; участвовать в коллективном обсуждении проблем; интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное сотрудничество со сверстниками и взрослыми; развитие социальных мотивов (стремление к социально значимому статусу, потребность в социальном признании, мотив социального долга). Умение дружить, коллективизм, товарищество.	Личный пример педагога как идеала – добродетельности, образца высоконравственного человека. Организация общения на гуманной основе, где регулятором поведения признана «идея защищенности личности» (А.С. Макаренко). Введение классного самоуправления. Выполнение детьми ответственных поручений на пользу коллектива, окружающих. Отчеты о проделанной работе перед коллективом. Выделение и принятие ценностного отношения к людям, использование естественных и создание ситуаций, способствующих моральному выбору, их разбор. Чтение книг, обсуждение поступков персонажей произведений, отыскание примеров добродетельности из реальной жизни, сказок, рассказов. Воспитание на положительных примерах. Использование устного народного творчества: подбор и анализ пословиц, поговорок, былин, сказок, библейских сказаний, мифов, проведение тематических праздников, посиделок, концертов, встреча с интересными людьми. Использование игротехнологии, сказкотерапии, психологический тренинг. Благопожелания другим. Включение в реальную духовно-практическую деятельность: помощь малоимущим, домам ребенка, пожилым, благотворительная помощь, шефство над первоклассниками, акции «Чистый город», «Посади дерево», «Экологический десант» и т. д.

Красота	В концепции В.В. Зеньковского «смысл воспитания личности состоит в восхождении через *развитие тела, интеллекта, эстетической сферы к духовному началу*». Человек красив, если сбалансированы тело – душа – дух (духовное, телесное, интеллектуальное составляющие), при гармоничном сочетании внешней привлекательности и богатства внутреннего мира. Для воспитания красивого человека необходимо этическое развитие: привитие правил и норм поведения, формирование культуры межличностного общения на основе народного этикета, освоение традиций семейной жизни; физическое совершенствование; эстетическое развитие: созерцание красоты природы, *«включение ребенка в культурный пласт жизни»* (Вентцель): красота родного слова, богатство языка, музыка, изобразительное искусство, декоративно-прикладное творчество. Сохранение и укрепление духовного, эмоционально-психологического, физического, социального здоровья	1. Широкое включение в учебный процесс форм духовной культуры народов как, например, якутский героический эпос – олонхо, исторические предания, рассказы о народных героях, социально-бытовые, героические, волшебные сказки, мифы, былины, пословицы, скороговорки, загадки, песни, игры. 2. Развитие творческих способностей посредством проведения уроков, внеклассных занятий по мотивам народных сказок, сюжетов олонхо, с использованием элементов устного народного творчества, народных обрядов, песен, прикладного искусства. 3. Привлечение к кружковой, внеурочной деятельности (национальное шитье, резьба по дереву, фольклорный ансамбль, театральная студия). 4. Создание здоровьесберегающей среды, реализующей валеологизацию образовательного процесса (сохранение и укрепление духовного, физического, эмоционально-психического, социального здоровья ребенка)

В табл. 1 представлена система работы по формированию ценностных ориентаций в образовательной среде начальной школы, реализованная в опытно-экспериментальной работе.

Содержание начального образования направлено на систематизацию и отражение ценностей в содержании; создание общего воспитательного фона, педагогических условий для вариативности личностно ориентированного содержания начального образования; выражение средствами предметов системно-деятельностного подхода (прежде всего, мотивационного компонента), личностно ориентированное, межпредметное изучение понятий, покомпонентное формирование общего умения решать задачи, применение знаний в практической деятельности. Использовались следующие подходы: цивилизационный, личностно ориентированный, культурологический, аксиологический, компетентностный; принципы: регионализации, гуманизации, этнокультурной направленности, воспитывающего обучения, междисциплинарной интеграции.

Основные дидактические технологии, методы: РКМЧП (технология развития критического мышления через чтение и письмо), ТРИЗ (технология решения изобретательских задач), исследовательский метод, проектный метод, проблемный метод, диалоговый метод, использование компетентностных, практико-ориентированных задач и жизненных ситуаций, проведение практических и лабораторных работ и др.

В конце формирующего эксперимента мы получили следующие данные. Число школьников, которые не могли правильно раскрыть содержание нравственного понятия или представления (низкий уровень), составило 6,6%, при этом 6,7% оставались, более других, равнодушными к окружающим. Около половины учащихся (средний уровень) – 42,7% не могли до конца отобразить полноту признаков определенного нравственного свойства, хотя правильно понимали содержание. 48% детей правильно оценивали свои поступки, однако не могут выразить свои чувства к действиям других. Процент школьников, которые полностью понимают содержание нравственных понятий (высокий уровень), вырос до 50,7%, при этом 45,3% детей способны сопереживать окружающим. Поступки школьников соответствовали полученным знаниям (41,3%). У 46,7% школьников выбор поступка не всегда основывался на нравственных понятиях и представлениях, и 12% детей поступают, не задумываясь о последствиях своих действий для окружающих.

Таким образом, с позиции нашего исследования нравственное воспитание личности неразрывно связано как с этнокультурной, так и с цивилизационной и мировой идентификацией. В условиях Республики Саха (Якутия) определяется иерархическая структура разноуровневых идентичностей – от этнокультурной (родовой) – региональной (якутянин) – общероссийской или цивилизационной (россиянин) – до общепланетарной (человек Земли). Огромное значение для формирования нравственных ценностей имеет направленность на воспитание гражданина и патриота своего Отечества – России и любви к своей малой родине:

– воспитание любви к своей Родине, раскрытие ее культурных, исторических, географических особенностей, отражение ключевых дат и событий жизни страны, биографических событий из жизни исторических лиц, воспитание уважения к историческому прошлому и культурному наследию;

– уважительное отношение к русскому народу и понимания его роли в становлении и развитии российской государственности, уважение к русскому языку как важнейшему средству межнационального и межгосударственного общения;

– уважение к национальному достоинству и чувствам людей, к их этническим взглядам и религиозным убеждениям, независимо от расы, национальности, языка.

Библиографический список

1. Степашко Л.А. *Философия образования: онтологические, аксиологические, антропологические основания*: учебное пособие. Владивосток: Издательство Дальневосточного университета, 2008.
2. Ушинский К.Д. *Проблемы педагогики*. Москва: Издательство УРАО, 2002.
3. Иванова А.В., Иванова А.П. *Педагогические основы регионализации общего образования (на примере математического образования)*. Якутск: Издательство МО РС(Я), 2003.
4. Иванова А.П. Формирование нравственных ценностей младших школьников средствами регионализации математического образования. *Начальная школа*. 2007; № 7: 26–30.

References

1. Stepashko L.A. *Filosofiya obrazovaniya: ontologicheskie, aksiologicheskie, antropologicheskie osnovaniya*: uchebnoe posobie. Vladivostok: Izdatel'stvo Dal'nevostochnogo universiteta, 2008.
2. Ushinskij K.D. *Problemy pedagogiki*. Moskva: Izdatel'stvo URAO, 2002.
3. Ivanova A.V., Ivanova A.P. *Pedagogicheskie osnovy regionalizacii obschego obrazovaniya (na primere matematicheskogo obrazovaniya)*. Yakutsk: Izdatel'stvo MO RS(Ya), 2003.
4. Ivanova A.P. Formirovanie nravstvennyh cennostej mladshih shkol'nikov sredstvami regionalizacii matematicheskogo obrazovaniya. *Nachal'naya shkola*. 2007; № 7: 26-30.

Статья поступила в редакцию 30.09.22

УДК 37.035 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-100-104

Goncharova I.I., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Khakass State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: irina.i.goncharova@bk.ru*
Vasileva M.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Khakass State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: was_mari@mail.ru*

ORGANIZATION OF EARLY CAREER GUIDANCE FOR OLDER PRESCHOOL CHILDREN DURING PROJECT ACTIVITIES. The article presents a theoretical justification and description of the approbation of pedagogical conditions for the use of project activities in the organization of early career guidance for older preschool children. The constant updating of the preschool education system, the introduction of the Federal State Educational Standard sets teachers tasks, the main of which are to educate preschoolers of the prerequisites of a competitive person, a successful personality, including realizing himself in professional activity. Currently, when there is a rapid change of the entire spectrum of professions, there is a need for theoretical justification and methodically competent support of teachers, parents in choosing the content, forms, methods of familiarizing preschool children with professions, determining the strategy of early career guidance for preschoolers. The article actualizes one of the modern approaches to the designated process — the creation of conditions for the formation of supra-professional skills during the organization of project activities with older preschool children. According to the researchers, mastering professional skills will allow a person to increase labor productivity

in the future, be stress-resistant, effective and successful. These are time management skills, the ability to work in a team, system thinking, creative thinking, the development of volitional efforts, etc. The senior preschool age is recognized by researchers as the most sensitive period to work on early career guidance for children and the creation of conditions for prerequisites for the formation of supra-professional skills will contribute to competitiveness in the future in any professional environment. One of the effective ways to implement career guidance activities can be the widespread use of children's project activities. Considering the project as a didactic means of activating cognitive and creative development and at the same time the formation of personal qualities of the child, the authors of the article substantiate the content of the projects and focus on the fact that the knowledge that the child acquires during the implementation of the project becomes his personal achievement, which means that it will allow him to be ready to choose a profession and self-determination.

Key words: **early career guidance, supra-professional skills, organization of project activities with preschoolers.**

***И.И. Гончарова**, д-р пед. наук, Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: irina.i.goncharova@bk.ru*
***М.И. Васильева,** канд. пед. наук, доц., Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: was_mari@mail.ru*

ОРГАНИЗАЦИЯ РАННЕЙ ПРОФОРИЕНТАЦИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ХОДЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье представлено теоретическое обоснование и описание апробации педагогических условий использования проектной деятельности в организации ранней профориентации детей старшего дошкольного возраста. В современном дошкольном образовании происходит обновление задач, стратегий взаимодействия с детьми. Введение ФГОС дошкольного образования в качестве ведущих задач выдвигает воспитание успешной личности ребенка, готовой реализовать себя в профессии и стать конкурентоспособной, обладающей такими качествами, как активность, инициативность, готовность к преобразованию действительности и т. п. В современном мире, когда происходит быстрая смена и ориентация на новый спектр профессий, возрастает потребность в теоретическом обосновании и методическом сопровождении педагогов и родителей детей в выборе необходимой информации, способов ее получения, в организации заблаговременной работы, направленной на ознакомление ребят с профессиями. В статье актуализируется один из современных подходов к обозначенному процессу – это создание в ходе организации проектной деятельности с детьми старшего дошкольного возраста условий формирования надпрофессиональных навыков. По мнению исследователей, овладение надпрофессиональными навыками позволят человеку в будущем усилить производительность труда, быть стрессоустойчивым, эффективным и успешным. Это навыки тайм-менеджмента, умение работать в команде, системное и творческое мышление, развитие волевых усилий и др. Старший дошкольный возраст признан исследователями как наиболее сенситивный период к работе по ранней профориентации детей, и создание условий для предпосылок по формированию надпрофессиональных навыков будет способствовать конкурентоспособности в будущем в любой профессиональной среде. В статье актуализируется работа по созданию условий для формирования надпрофессиональных навыков в ходе организации проектной деятельности с детьми старшего дошкольного возраста. Авторы статьи обосновывают содержание проектов и акцентируют внимание на том, что знания, которые ребенок приобретает в ходе реализации проекта, становятся его личным достижением, а значит, позволят ему быть готовым к выбору профессии и самоопределению.

Ключевые слова: **ранняя профориентация, надпрофессиональные навыки, организация проектной деятельности с дошкольниками.**

Одним из вызовов современности является поиск условий, которые призваны вывести наше государство в его экономическом развитии на высокий уровень. Несомненно, важную роль в этом процессе играет система образования, призванная сформировать такие установки в образовании для личности, которые, с одной стороны, помогли бы ей самоопределиться, раскрыть свои способности, таланты, найти своё предназначение в этом мире и вместе с тем комплементарно отвечать потребностям общества. Потребность общества в развитии индустриализации, технологизация практически всех сфер жизни требует новых вызовов, установок в профессиональной деятельности, выдвигаются новые требования как к личностным характеристикам новых специалистов, так и к их профессиональному уровню. Новый виток интереса к инженерным профессиям, роботизация производства и сфер жизни, исследовательская деятельность и т. п. не могут развиваться без перспективных линий подготовки новых специалистов. По мнению современных исследователей, «запускаться» процесс становления профессионалов должен с первых ступеней системы образования (М.А. Аганина, М.Н. Корнилова, А.В. Николаева и др.).

Актуальность представленного в статье исследования обоснована необходимостью определения, апробации педагогических условий использования образовательных технологий, в частности проектной деятельности, в оптимизации вопросов ранней профориентации детей дошкольного возраста.

Традиционно профориентационная деятельность становится приоритетной на старших ступенях общеобразовательного учреждения, вместе с тем вызовы современности побуждают и родителей, и педагогов актуализировать вопросы выбора профессии, соотносимости способностей личности с той или иной профессиональной деятельностью гораздо раньше, чем по окончании школы.

Ранняя профориентация – достаточно новое направление в отечественной педагогике. По мнению С.Е. Быкова, «… целью данного направления является развитие эмоционального отношения ребенка к профессиональному миру» [1, с. 301]. И, несмотря на то, что традиционно дошкольный возраст не связывается напрямую с выбором будущей профессии ребенка, необходимо и возможно создать условия, при которых будет происходить выявление предрасположенности личности к той или иной деятельности и возможность ярко представить свои способности не только в «традиционных» детских видах деятельности, но и в деятельности, которая связана с той или иной профессией. При этом, на наш взгляд, следует избегать так называемой суррогатности и, понимая, что это лишь предпосылки, относиться к этому процессу осмысленно, методически грамотно. М.А. Аганина отмечает, что «обновление системы дошкольного образования ставит перед современными педагогами задачу воспитания у дошкольников предпосылок «нового человека», конкурентоспособной личности, успешно реализующей себя в профессиональной среде» [2, с. 219]. Положения Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования в содержании образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» ставят перед педагогами задачи, основными из которых являются воспитание у дошкольников предпосылок конкурентоспособного человека, успешной личности, в том числе реализующей себя в профессиональной деятельности [3].

Вопросы ранней профориентационной работы в современной дошкольной образовательной организации с детьми требуют сегодня осмысления, наполнения новым содержанием, использования образовательных технологий. В этой связи целью нашей работы явилось теоретическое обоснование и апробация проектной деятельности в организации ранней профориентации детей старшего дошкольного возраста. Для достижения цели работы были поставлены следующие задачи: охарактеризовать специфику профориентационной деятельности с детьми дошкольного возраста; показать пути эффективного использования проектной деятельности в формировании надпрофессиональных навыков у детей старшего дошкольного возраста.

В своем исследовании мы предполагали, что проектная деятельность будет являться эффективным средством организации ранней профориентации детей старшего дошкольного возраста, если:

– её содержание помогает раскрыть первоначальную предрасположенность детей к той или иной профессиональной деятельности;

– выполнение действий в ходе проекта ориентировано на формирование надпрофессиональных навыков и их связь с типом профессии и предполагает ознакомление родителей с технологией создания индивидуального образовательного профессионального маршрута своего ребенка.

Научная новизна исследования заключается в теоретическом обосновании возможности и необходимости организации вопросов профориентационной деятельности уже на ступени дошкольного образования, отхода от традиционного информационного подхода по ознакомлению дошкольников с профессиями и трудом взрослых. Теоретическая значимость работы состоит в определении условий организации проектной деятельности в рамках решения задач ранней профориентационной деятельности с детьми старшего дошкольного возраста. Работа имеет практическую значимость, так как разработано и апробировано содержание проектной деятельности с детьми старшего дошкольного возраста как по ознакомлению с профессиями настоящего и будущего, так и по формированию у детей надпрофессиональных навыков.

Рассматривая вопросы ранней профориентации дошкольников, мы основывались как на классические исследования отечественных ученых в области дошкольной педагогики, так и на современные взгляды по данному вопросу.

Традиционно в дошкольной педагогике вопросы профориентации рассматривались в рамках решения задач трудового воспитания дошкольников, в большей степени как решение задачи ознакомления с трудом взрослых (Р.С. Буре, В.И. Логинова, Д.В. Сергеева, М.В. Крулехт и др.), его компонентами, условиями формирования элементарных трудовых навыков. У детей воспитывалось уважение к труду взрослых и принятие человека-труженика, желание ему помогать и подражать. В результате многочисленных исследований в данной области в дошкольной педагогике сложились подходы к реализации данной задачи в пе-

дагогическом процессе. Одни авторы (В.И. Логинова, М.В. Крулехт) предлагают в педагогическом процессе раскрывать перед дошкольником структурные элементы процесса труда, поэтапно демонстрировать технологию изготовления продукта труда, подчеркивая необходимость тех или иных орудий, предметов труда и т. д. В итоге у детей будет формироваться представление о содержательной части трудовой деятельности взрослых, воспитываться уважение к труду. В дошкольном возрасте ребенок осваивает мир профессий по принципу «от близкого к далекому» (М. Крулехт) [4]. В дошкольной педагогике разработана система ознакомления ребят с трудом взрослых. С учетом возраста детей сначала предлагается знакомить с трудом тех взрослых, которые рядом: это воспитатель, помощник воспитателя, медицинская сестра, повар и т. д. Важно знакомить с трудом родителей, даже условное ознакомление с общественной важностью трудовой деятельности, объектом и предметом труда значимых взрослых формирует у детей системные представления о профессии, отмечают исследователи (Р.С. Буре, В.И. Логинова и др.). Представления детей находят отражение в сюжетно-ролевых играх, беседах, в продуктивной деятельности [1]. Однако зачастую взрослые наставники – родители, педагоги – не замечают предпосылок развития профессиональных навыков через сюжетно-ролевую игру и не занимаются развитием способностей ребенка к той или иной профессии, делают отсылки на ранний возраст или предпочитают свое мнение по поводу выбора будущей профессии ребенка. Е.А. Алябьева считает, что одной из важных задач социализации ребенка является ознакомление детей с профессиями взрослых. Она отмечает, что «именно это знакомство позволяет детям глубже погрузиться в мир взрослых. Представление о профессиях способствует формированию интереса к труду, зарождению мечты о собственном будущем, также позволяет развивать чувство гордости за результаты трудов своих близких родственников» [5].

Воспитание ценностного отношения к человеку-труженику традиционно является вопросом социально-нравственного воспитания ребенка. И на это в своих исследованиях обращают внимание Д.Б. Эльконин, С.А. Козлова, А.Ш. Шахманова и др. Отношение человека к труду, его личностные качества, его мастерство и компетентность, служение Отчизне являются ключевыми моментами ознакомления с трудом взрослых. «Ознакомление же с процессом труда должно служить фоном, содержанием, на котором можно конкретизировать деятельность человека», – заключает А.Ю. Козлова [6].

Исследования современных педагогов и психологов по вопросам ранней профориентации достаточно противоречивы. В своей статье М.В. Королева отмечает: «Существует явная потребность ранней профориентации дошкольников, однако наблюдается недостаточно разработанная научно-методическая основа её проектирования и средств реализации» [7, с. 788].

Профессиональная ориентация в целом понимается как целенаправленный процесс, результатом которого является профессиональное самоопределение (Е.А. Климов и др.). По мнению В.А. Спиридоновой, «… её следует рассматривать как совокупность мероприятий, направленных на выявление личностных особенностей, а также интересов и способностей к той или иной профессии, которая наиболее соответствует индивидуальным возможностям [8, с. 113]. Результатом ее является профессиональное самоопределение личности. И начало данного процесса, по мнению современных исследователей, начинается именно в дошкольном возрасте.

Дошкольное детство можно согласовывать с первыми этапами профессионального самоопределения, в рамках которых не происходит выбора и освоения какой-то деятельности в области той или иной профессии. Содержание данных этапов, которые часто называют «допрофессиональным самоопределением», предполагает организацию работы по ознакомлению детей с трудом как видом деятельности, имеющим свои компоненты, развитие у ребенка внутренней готовности осознанно и самостоятельно конструировать, затем и реализовывать свой путь профессионального становления.

Позднее у ребенка формируются конкретно-наглядные представления о профессии как основе развития дальнейшего профессионального самосознания. Значимо, что на этом этапе, как утверждают ученые, у дошкольников происходит формирование положительного отношения к миру профессий, уважительного отношения к трудящемуся человеку, к результатам профессиональной деятельности (В.И. Логинова и др.).

Следует отметить и тот факт, что ранняя профориентация носит ещё и информационный характер и заключается в сборе обобщенных данных о мире профессий, а также в мечтах ребенка о какой-либо деятельности на основе полученных знаний от референтных взрослых или общества в целом. Как правило, дошкольники мечтают о тех профессиях, которые положительно оцениваются взрослыми или вызывают внешний интерес у ребенка.

М.В. Королева указывает, что «детство – своеобразный исток зарождения профессионального самоопределения. Начиная с дошкольного возраста, у ребенка обнаруживается склонность к определенным занятиям, которые в дальнейшем могут перейти в профессиональную деятельность» [7].

Вместе с тем в детском саду вопросу формирования актуальных представлений о мире профессий уделяется косвенное внимание. В развивающемся современном обществе возросла проблема поиска эффективных путей формирования представлений о мире профессий у детей. Сложным для решения является вопрос о прогнозировании педагогами востребованных профессий будущего, что, несомненно, связано со стремительным темпом научно-технического прогресса. В быстро меняющемся мире можно столкнуться с ситуацией молниеносного зарождения новых трудовых сфер. За период нахождения ребенка в старшей дошкольной группе и ситуацией выбора высшего образовательного учреждения проходит более десяти лет, и в развивающемся обществе за эти годы появляется масса новых профессий.

Поэтому ещё одной проблемой ранней профориентационной работы является постоянная потребность учитывать ситуацию времени, развития техники, возрастающую потребность в инженерных профессиях, профессиях, которые позволяют промышленности, да и обществу в целом, быть современными. Традиционные профессии будут существовать всегда, и с некоторыми из них ребенок соприкасается каждодневно, но время предлагает и совершенно новый набор профессиональной деятельности, связанный с технологиями, урбанизацией и т. п. И не учитывать это в образовательных учреждениях нельзя.

Современный ребенок – это совершенно новая личность, которая развивается интенсивно, и за высокими темпами обучения психика ребенка порой не успевает оценить и понять, каков же мир вокруг, как в этом мире существовать и где его место. Одним из положений в рассматриваемом нами вопросе является мысль о том, что профориентация в современном мире – это не только знакомство с профессиями, но и формирование необходимых надпрофессиональных навыков, на которые сейчас делается большой упор при найме сотрудника работодателем.

Надпрофессиональные навыки формируются с самого рождения и необходимы современному человеку для успешного выстраивания карьеры в условиях неопределённой ситуации и постоянных изменений.

Первыми в нашей стране о важности надпрофессиональных навыков в рамках профориентации заговорили такие организации, как «Сколково» и «Агентство стратегических инициатив». В 2013 году был создан «Атлас новых профессий» [9]. В 2019 году вышла третья редакция данной книги, в которой авторы акцентировали свой посыл на детей и родителей. В книге раскрывается следующий сюжет: девочка Вероника со своим другом робокролом путешествует по будущему и узнает, что происходит с разными отраслями рынка, как они меняются, из-за чего происходят эти изменения, что делать в условиях данных изменений.

Атлас новых профессий – это своеобразный альманах профессий будущего. Авторы книги-альманаха отмечают, что если раньше мир менялся медленно, то человек мог приобрести определенный набор профессиональных навыков и быть востребованным в течение долгого времени, а надпрофессиональные навыки были необходимы тем, кто хотел построить более успешную карьеру, но повсеместно они не были необходимы.

Сейчас ситуация изменилась, соответственно, и модель необходимых навыков. Современная модель выглядит, как матрёшка. Внутренняя составляющая навыков является экзистенциальными, это те навыки, которые можно применять в любых ситуациях, они помогают быстро реагировать на изменения и действовать в таких ситуациях. Развитие таких навыков, как саморазвитие, сила воли, осознанность, являются сильным фундаментом для успешного будущего. Сейчас намного важнее не иметь багаж знаний, а уметь эти знания приобретать для выполнения конкретных задачи

Средний слой навыков называется кросс-контекстным. Навыки используются в более широком смысле по отношению к самому себе и обществу. Эти навыки и являются надпрофессиональными, они напрямую не относятся к профессии, но усиливают производительность человека на работе и оптимизируют процессы. Помогают человеку быть более стрессоустойчивым, эффективным и успешным. Это навыки тайм-менеджмента, умение работать в команде, системное мышление, творческое мышление, навыки письма. Здесь важно понимать, что такой определённый навык с учётом индивидуальных особенностей у кого-то будет выражен сильнее, у кого-то слабее. Но важная особенность надпрофессиональных навыков заключается в том, что их можно развивать независимо от типа человека, но чем раньше это сделать, тем более успешен человек.

И внешний слой навыков – контекстные/специализированные навыки. Это профессиональные навыки, которые используются в определённом контексте. Водитель водит машину, врач лечит людей, но из-за высокой скорости изменений эти навыки каждый раз необходимо обновлять. Если у человека не развиты кросс-контекстные навыки, то он не способен быстро адаптироваться к изменениям и обновлять базу знаний.

Поэтому в современном мире намного важнее, чтобы человек умел учиться, совершать ошибки, анализировать опыт, уметь работать в команде и развивать творческое мышление. С этими базовыми навыки он сможет быть конкурентоспособен в любой профессиональной среде.

Один из инновационных, новых и действенных путей реализации профориентационной деятельности является внедрение в программу дошкольного образования проектной деятельности. Проектная деятельность – это дидактическое средство активизации познавательного и творческого развития ребенка и одновременно формирования личностных качеств ребенка [10]. Знания, приобретенные ребенком в ходе реализации проекта, становятся его личным достижением. Обращение к потенциалу проектной деятельности в дошкольном образовании неслучайно. Современные педагоги, осмыслив и выделив позитивные характеристики данной технологии, соотнеся их с возрастными потребностями и возможностями детей, создают пространство развития ребенка. Данная технология предполагает совокупность исследовательских, эвристических, проблемных ме-

тодов, позволяющих развивать познавательную активность, интерес детей, выводить их на уровень осмысленного планомерного изучения или создания нового продукта, значимого именно для них самих. Проектная деятельность создает условия для развития ребенка как субъекта деятельности. Следует отметить, что проектная деятельность отвечает требованиям ФГОС дошкольного образования. Она рассматривается как одно из средств, обеспечивающих развитие индивидуальности и инициативы (п. 3.2.5 ФГОС дошкольного образования) и позволяющих обеспечить создание социальной ситуации развития.

Организация проектной деятельности должна отвечать принципам, указанным в п. 1.4. ФГОС ДО: она осуществляется на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, при котором сам ребенок становится активным в выборе содержания своего образования, становясь субъектом образования; основу образовательной деятельности представляет собой содействие и сотрудничество детей и взрослых, признание ребенка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений; при этом гарантируется поддержка инициативы детей в различных видах деятельности [3].

В современной методической литературе представлены технологические этапы использования данной технологии, которая зарекомендовала себя на современном этапе как наиболее развивающая. Деятельность с детьми организуется в форме сотрудничества, творчески и продуктивно. Практики в области дошкольного образования отмечают, что метод проектов на современном этапе является одним из эффективных способов развития и формирования у ребенка как познавательных способностей, исследовательских навыков, так и способов самоорганизации, проявления инициативности, активности в сборе информации, её освоении, использовании, принятии решений в деятельности.

Наша опытно-экспериментальная работа проводилась на базе МБДОУ «Детский сад № 5 «Теремок»» г. Минусинска Красноярского края и «ЦРР детский сад «Василек»» г. Абакана Республика Хакасия. В работе приняло участие 69 детей старшего дошкольного возраста, родители воспитанников, педагоги образовательной организации. Опытно-экспериментальная работа включала в себя три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный, проводилась с октября 2021 года по апрель 2022 года.

С целью определения уровня представлений детей старшего дошкольного возраста о труде взрослых и профессиях нами были использованы следующие эмпирические методы: беседа с детьми и родителями, наблюдение за самостоятельными сюжетно-ролевыми играми детей, тестирование (модификация Дифференциально-диагностического опросника Е.И. Климова); анализ предметно-пространственной среды ДОО, анализ педагогической документации (рабочих программ воспитателя группы); педагогический эксперимент.

Во время беседы дети вели себя уверенно, открыто, проявляли интерес к задаваемым вопросам о профессиях и труде взрослых, активно отвечали на вопросы. Мы выяснили, что дети имеют общее представление о мире профессий. В среднем мы выявили 10–15 профессий, которые чаще всего встречались в ответах детей. Следует заметить, что данный набор профессий достаточно традиционный: были названы врачи, продавцы, водители, повара, учителя, полицейские и т. п. Редко были названы такие профессии, как бухгалтер, юрист, логопед, менеджер и другие. Мы можем предположить, что в основном это связано с тем, что ребята запоминают профессии с учетом опыта жизни, сформированных представлений, упоминания их в семье или когда родители являются представителями этих профессий. Вопросы о профессиях будущего вызвали у всех детей затруднение, ответы и предположения не были высказаны.

Дошкольники охотно поделились своими предпочтениями в выборе профессии. 60% опрошенных связали выбор с профессией одного из родителей или близких родственников. 12% ребят назвали профессии творческого характера, по типу блогера или звезды эстрады, художника, актрисы и т. п. Остальные затруднились с ответом, однако почти все дети сказали, что хотят в будущем много зарабатывать. Мы можем сделать вывод на основе ответов детей о том, что большая часть дошкольников связывают свои предпочтения именно с теми профессиями, о которых они знают в силу имеющегося бытового, жизненного опыта, рассказов родителей, посещения с родителями их места работы. Также необходимо отметить, что профессиональную деятельность дети, как правило, связывают с материальным положением, и связь «профессия – деньги» устойчива в представлениях дошкольников.

С целью определения предрасположенности дошкольника, которая выражается в его ценностных ориентациях к определенным типам профессий, мы провели тестирование детей по модифицированному опроснику ДДО Е.И. Климова. К тестированию был привлечен психолог. Интерпретированный вариант теста был понятен дошкольникам, так как все утверждения были подкреплены доступными для восприятия детьми старшего дошкольного возраста картинками. Каждому ребенку предлагалось 18 пар заданий. После чтения каждой пары ему необходимо было выбрать тот вид деятельности, которому он отдает предпочтение. В соответствующей клетке бланка ответов психолог фиксировал выбор ребёнка знаком «+». Если ребенок не мог дать четкого ответа, мы спрашивали и отмечали, какая деятельность из предложенных ему ближе.

По итогам тестирования мы получили следующие результаты: у 22% детей был ярко выражен тип «человек – художественный образ», у 13% дошкольников выражен тип «человек – знаковая система», у 17% – «человек – техника», у 22% наблюдалась предрасположенность к типу «человек – человек», а у 26% выявлен тип профессий «человек – природа».

Таким образом, мы можем сделать вывод, что все дошкольники исследуемой группы имеют различный тип предрасположенности к профессиям. Сравнительный анализ итогов беседы и тестирования показал, что предварительное предпочтение ребенком своей будущей профессии не в полной мере соотносится с результатами тестирования. Полученные данные позволяют нам спланировать деятельность в рамках детских проектов, которые помогут не только расширить представления детей о мире профессии, но и их содержание будет направлено на формирование надпрофессиональных умений и навыков.

Анализ предметно-развивающей среды дошкольной организации показал, что она недостаточно наполнена профориентационным материалом. Профориентационные плакаты (сюжетные картины) есть, однако они используется только во время занятий, направленных на ознакомление детей с трудом взрослых. На плакатах изображены следующие профессии: продавец, пожарный, врач, ученый военный, строитель, полицейский, учитель, швея и водитель.

Профориентационная деятельность дошкольников в рабочих программах воспитателей старших групп отражена в области социально-коммуникативного развития в цикле “Ценностное отношение к труду”. Данное направление реализуется эпизодически в совместной образовательной деятельности. Отдельные занятия по ознакомлению с трудом взрослых проводятся один раз в три месяца, несут информационный характер.

Проектная деятельность в плане не отражена, но из анализа технологических карт занятий в данных группах ясно, что проектный метод используется в ходе специально организованной образовательной деятельности, в основном в рамках цикла “Формирование первичных представлений о малой Родине и Отечестве”.

На формирующем этапе опытно-экспериментальной работы нашей задачей являлось погрузить старших дошкольников в профориентационную среду. Для этого нами были разработаны и реализованы восемь проектов как с целью ознакомления с профессиями настоящего и будущего, так и с целью формирования надпрофессиональных навыков у дошкольников старшего дошкольного возраста в ходе организации их ранней профориентации.

В ходе реализации проектов для нас важна была работа с родителями и включение их в процесс познания мира профессий будущего совместно с ребёнком.

Так, проведя тест Е.И. Климова на определение типа профессий, мы простроили связь между типами и надпрофессиональными навыками:

– тип «Человек – Человек» обладает надпрофессиональным навыком «работа с людьми»;

– тип «Человек – Природа» обладает надпрофессиональным навыком «Экологическое мышление»;

– тип «Человек – Художественный образ» обладает надпрофессиональным навыком «творческое мышление»;

– тип «Человек – Знаковая система» и «Человек – Техника» обладает надпрофессиональным навыком «системное мышление». Остановимся на некоторых этапах организации и содержании проектной деятельности.

В качестве примера деятельности с детьми приведем фрагменты детского проекта «Курс на Марс». Мы рассказали дошкольникам о том, что сейчас ищут первых исследователей – пионеров Марса, которые должны посетить Красную планету и рассказать, есть ли на ней жизнь. Их группа была выбрана в качестве экспериментальной, и сейчас им надо будет отправиться на Марс. Но есть одна проблема: для этого им нужна особого рода сконструированная ракета. Чтобы собрать новую конструкцию, принципиально отличающуюся от тех, которые есть, надо пройти испытания, выбрать исследователей, которые, выполнив задания, смогут осуществить весь проект в целом.

Выполнение задания было в форме квеста, детям было предложено несколько станций, каждая из которых была соотнесена с надпрофессиональными навыками и типами профессий. У каждого ребенка был паспорт, в котором с помощью наклеек тьютеры фиксировали позиции каждого ребенка в ходе выполнения заданий на всех станциях и соотносили его способности с типом профессии и уровнем демонстрации сформированности того или иного надпрофессионального навыка, заложенного в заданиях.

Первая станция называлась «Терраформирование» и была направлена на формирование навыка «работа с людьми». Навык «работа с людьми» – это умение человека работать в команде, а также индивидуально с каждым. Эффективно взаимодействовать, учитывать мнение каждого и разрешать конфликты при необходимости. На станции участникам давалось задание определить эмоции на картинках, а потом договориться в команде и изобразить любую эмоцию самостоятельно в парах, в тройках, каждому индивидуально.

Вторая станция называлась «Экзоурбанизм» и была направлена на формирование навыка «экологическое мышление». Навык «экологическое мышление» соединяет в себе бережливое отношение к природным ресурсам, понимание происхождения различных природных явлений. А также уменьшение нагрузки на природу благодаря уменьшению объёма отходов, вторичному использованию вещей. На станции участникам давалось задание обсудить вопрос о том, «какие экологические катастрофы могут произойти, если человек сохранит потребительское отношение к природе?», а также изобразить в виде плаката правила жизни

на планете. Были подготовлены эко-мешочки, которые участники украшали, связывая украшение с правилами бережного отношения к природе. Мешочки были сшиты заранее из старой ткани, которой дети дали вторую жизнь.

Третья станция называлась «Легобум» и направлена на формирование навыка «системное мышление». «Навык «системное мышление» – это умение быстро разбираться в сложных процессах. Умение с технического языка доносить до людей на понятном. Такие люди умеют хорошо видеть картину целиком с учетом всех составляющих» [9]. На станции участникам предлагался нестандартный магнитный конструктор, из которого они должны были смастерить макет будущей ракеты, используя палитру чертежа на компьютере.

Четвертая станция называлась «Артформирование» и направлена на формирование навыка «творческое мышление». «Навык «творческое мышление» – это один из основных необходимых навыков XXI века. Роботы никогда не смогут заменить человека, потому что только человек может создавать креативные продукты. Всё больше у производств запрос на эксклюзивные товары, тому подтверждение – появление технологий NFT [9]. На станции участникам было предложено на готовом рисунке робота дорисовать ему дополнительные необходимые инструменты для полёта на Марс, придумать функции, которые он может выполнять, помогая человеку.

В завершении по результатам выполненных заданий были сформированы экипажи для экспедиции на Марс, по предложенным макетам из бросового материала была сконструирована ракета и организована сюжетно-ролевая игра «Полет на Марс».

Следующим этапом нашего проекта было проведение родительского собрания. На данном этапе нам было важно рассказать о проектах, в которых дети приняли участие. Мы посвящали родителей в тему трендов будущего и в том, как они связаны с ранней профориентацией. Важно было установить обратную связь на основе собственных наблюдений и презентовать технологию для ознакомления с миром профессий будущего.

Одной из инновационных технологий проекта является чат-бот, в котором родители могли ещё раз совместно с ребёнком пройти тестирование, посмотреть, какие надпрофессиональные навыки соответствуют данному типу профессии. Далее посмотреть, какие профессии будущего включают в себя данные навыки, какие из них можно развивать в домашних условиях. Также познакомить родителей с технологией создания индивидуального образовательного профессионального маршрута.

В чат-боте было задание для совместного выполнения родителей и ребёнка: сделать карточку профессии будущего ребенка. На лист А4 мы предлагали приклеить фотографию ребёнка, написать ФИО, название надпрофессиональных навыков, которые, по мнению родителей, у ребёнка хорошо сформированы, и описание профессии будущего, которую совместно с ребёнком они выбрали.

В ходе реализации проектов мы мониторили и анализировали поведение дошкольников в различных интерактивах на каждой станции, соотнося связь между типами профессий, диагностированных во время тестирования, и надпрофессиональными навыками. Оказалось, что типология профессии, по принципу которой мы разделили ребят на группы, действительно соотносится с выбранными надпрофессиональными навыками станций.

Анализ результатов проекта показал, что дети были более успешны на той площадке, которая показывала компетентность именно в том надпрофессиональном навыке, который соответствует преобладающему типу профессии (по диагностике Климова).

Исходя из результатов нашего исследования, мы можем заключить, что для современного ребенка невероятно важно получить востребованные знания о современных профессиях. Текущая профориентация в дошкольном образовании не ограничивается только информированием дошкольников о профессиях взрослых. Необходим комплексный подход, в процессе которого ребенку не только дадут общие сведения о мире профессий, но и на практике покажут суть каждой из них, в особенности тех, что актуальны сегодня.

Соответственно, целенаправленная, систематическая и многообразная по форме и методам работа с детьми позволяет создать у них правильные представления о труде и профессиональной деятельности взрослых. Дети учатся быть инициативными в выборе интересующего их вида деятельности, приобрести представления о мире профессий, осваивают ценностное отношение к труду взрослых, демонстрируют самостоятельность, активность и творчество, что помогает их дальнейшему успешному обучению в школе, а в дальней перспективе – стать профессионалами своего дела. Ориентация в ходе проектной деятельности на формирование у дошкольников надпрофессиональных навыков позволяет развить способности к творческой деятельности, содействует совершенствованию мыслительных операций, вырабатывает необходимые качества личности, позволяющие в будущем быть успешным в разных видах деятельности.

Библиографический список

1. Быков С.Е. Успех каждого ребёнка: ранняя профориентация детей дошкольного возраста с ОВЗ. *Мир, открытый детству: актуальные проблемы развития современного образования*. Екатеринбург, 2020: 301–304.
2. Аганина М.А. Ранняя профориентация детей дошкольного возраста. *Наука и современное общество*. 2020; № 159: 219–221.
3. *Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования*. Available at: http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart- dok.html 114
4. Крулехт М.В. *Дошкольник и рукотворный мир.* Санкт-Петербург: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2002.
5. Алябьева Е.А. Поиграем в профессии. *Занятия, игры, беседы с детьми 5–7 лет*. Москва: ТЦ Сфера, 2014; Кн. 2.
6. Козлова А.Ю. Открытая коммуникация – культурная практика ранней профориентации детей дошкольного возраста. *Научное отражение*. 2019; № 1 (15): 12–14.
7. Королева М.В. Формирование у старших дошкольников представлений о мире современных профессий. *Молодой ученый*. 2015; № 7: 788–791.
8. Спиридонова В.А., Данилова Е.И. Формирование у детей дошкольного возраста знаний и представлений о профориентации. *Вестник научных конференций*. 2018; № 9-3 (37): 113–114.
9. *Атлас новых профессий*. Available at: https://atlas100.ru/catalog/?
10. Дебелая В.В. Формирование навыков проектной деятельности у старших дошкольников на организованной образовательной деятельности. *Приоритетные направления развития образования и науки*. Губкин: ООО «Центр научного сотрудничества», 2017: 108–111.

References

1. Bykov S.E. Uspeh kazhdogo rebenka: rannyaya proforientaciya detej doshkol'nogo vozrasta s OVZ. *Mir, otkrytyj detstvu: aktual'nye problemy razvitiya sovremennogo obrazovaniya*. Ekaterinburg, 2020: 301-304.
2. Aganina M.A. Rannyaya proforientaciya detej doshkol'nogo vozrasta. *Nauka i sovremennoe obschestvo*. 2020; № 159: 219-221.
3. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart doshkol'nogo obrazovaniya*. Available at: http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart- dok.html 114
4. Kruleht M.V. *Doshkol'nik i rukotvornyj mir.* Sankt-Peterburg: DETSTVO-PRESS, 2002.
5. Alyab'eva E.A. Poigraem v professii. *Zanyatiya, igry, besedy s det'mi 5-7 let*. Moskva: TC Sfera, 2014; Kn. 2.
6. Kozlova A.Yu. Otkrytaya kommunikaciya – kul'turnaya praktika rannej proforientacii detej doshkol'nogo vozrasta. *Nauchnoe otrazhenie*. 2019; № 1 (15): 12-14.
7. Koroleva M.V. Formirovanie u starshih doshkol'nikov predstavlenij o mire sovremennyh professij. *Molodoj uchenyj*. 2015; № 7: 788-791.
8. Spiridonova V.A., Danilova E.I. Formirovanie u detej doshkol'nogo vozrasta znanij i predstavlenij o proforientacii. *Vestnik nauchnyh konferencij*. 2018; № 9-3 (37): 113-114.
9. *Atlas novyh professij*. Available at: https://atlas100.ru/catalog/?
10. Debelaya V.V. Formirovanie navykov proektnoj deyatel'nosti u starshih doshkol'nikov na organizovannoj obrazovatel'noj deyatel'nosti. *Prioritetnye napravleniya razvitiya obrazovaniya i nauki*. Gubkin: OOO "Centr nauchnogo sotrudnichestva», 2017: 108-111.

Статья поступила в редакцию 14.09.22

УДК 37.036.5 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-104-107

Voznesenskaya M.E., *postgraduate, Samara State Institute of Culture (Samara, Russia),*
E-mail: voznesenskayama2015@list.ru

OBJECT RELATIONS IN THE PROCESS OF CREATIVE TRAINING OF A VIOLINIST STUDENT AT A UNIVERSITY. Substantiation of the subject, relevance of the article: the problematic aspect of the formation of performing skills, self-realization of the individual within the framework of creativity at the stage of training a violinist from the position of professional work in the future is analyzed. Setting the problematic aspect in the future: the fact that the stage of improving the performance, creativity of violin students within the framework of a higher educational institution does not provide for a scientific concept. In addition, there has been a tendency exclusively to improve the technique of musicians in music recently. A large number of performers and critics in the field of music in the Russian Federation and other countries indicate a significant increase in the technique of performers to the detriment of musical and artistic imagery. Methods of solving problem aspects are to find

methods for improving the personal qualities, characteristics of the violinist within the framework of higher education. The results of activities, the likelihood of their use in practical work: the development of recommendations that make it possible to implement in practice the concept of developmental learning. The main conclusions: the stage of training in a higher educational institution of skillful, creatively developed musicians striving for self-development, replenishment of knowledge is important.

Key words: **violin student, performing skills, creative process, professional skills of violinists.**

М.Э. Вознесенская, *аспирант, Самарский государственный институт культуры, г. Самара, E-mail: voznesenskayama2015@list.ru*

ОБЪЕКТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ТВОРЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТА-СКРИПАЧА В ВУЗЕ

В статье анализируется проблемный аспект становления исполнительского мастерства, самореализация индивида в рамках творчества на этапе подготовки скрипача с позиции профессиональной работы в перспективе. Стадия совершенствования исполнительства, творчества учащихся-скрипачей в рамках высшего учебного заведения не предусматривает научной концепции. Помимо этого, в последнее время в музыке отмечается тенденция исключительно к совершенствованию техники музыкантов. Большое количество исполнителей, критиков в области музыки в Российской Федерации, иных странах говорит о весомом росте техники исполнителей в ущерб музыкальной, художественной образности. Методы разрешения проблемных аспектов заключаются в нахождении методик совершенствования личных качеств, характеристик скрипача в рамках высшей школы. В статье представлены рекомендации, дающие возможность осуществления на практике концепции развивающего обучения. В результате исследования автор приходит к выводам о том, что большое значение имеет этап подготовки в высшем учебном заведении умелых, развитых в творческом плане музыкантов, стремящихся к саморазвитию, пополнению знаний.

Ключевые слова: **студент-скрипач, исполнительское мастерство, творческий процесс, профессиональные навыки скрипачей.**

Актуальность проблемы формирования профессиональной компетентности студентов обусловлена тем, что зачастую учащиеся, закончившие музыкальные вузы, не могут в самостоятельном режиме начать работать в рамках профессии. Среди недочетов можно выделить то, что ограничены знания в сфере музыкальной культуры, методик музыкального образования; слабость концертмейстерского обучения, практики исполнения музыкального материала (здесь можно отметить недостаточную осведомленность исполнителей при чтении с листа, переходе из одной тональности в другую, подборе аккордов на слух). Зачастую можно встретить общую творческую несостоятельность начинающих исполнителей. Соответственно, целесообразно выделить аспекты, которые воздействуют на появление профессиональных навыков учащегося. Они помогают индивиду самореализоваться в творческом плане.

Теоретическая и практическая значимость: охарактеризована специфика процесса творческой подготовки студента-скрипача в вузе, а также даны рекомендации, содействующие творческой самореализации личности студента, которые могут быть использованы в процессе подготовки занятий и их проведения.

Постановка цели и задач: определение и теоретическое обоснование педагогических основ творческой самореализации личности студента в процессе подготовки студента-скрипача в вузе.

В ходе исследования применены теоретические методы исследования, построенные на анализе философской, педагогической, психологической, искусствоведческой литературы, научных концепций музыкознания.

Новизна исследования на практике и в теории: определена специфика объектных отношений в процессе творческой подготовки студента-скрипача в аспекте становления исполнительского мастерства, разработаны рекомендации, сделаны выводы по исследованной теме.

В рамках организации деятельности студентов могут выделяться индивидуальные негативные аспекты рассматриваемого процесса. Они тормозят общее совершенствование творческих начал учащихся. Среди подобных недочетов можно отметить следующие: исключительно репродуктивные характеристики занятий музыкой, слишком высокая активность наставника-музыканта; узкометодологическая трактовка наставником сути, характеристик производимой самостоятельно деятельности; недооценка перспектив творческого совершенствования индивида; отсутствие целостного учета особенностей художественного творчества; тот факт, что не предусмотрен механизм поэтапного приобретения навыков самостоятельной деятельности; детализированные, единообразные указы преподавателей; отсутствие общих ориентиров. Исследование учебно-художественной работы музыкантов, анализ проблемных аспектов самостоятельной деятельности в рамках культурологической концепции позволяет отметить несколько условий, дающих возможность разрешения наиболее существенных проблем:

– направление организации стадии музыкального обучения на совершенствование ценностно-смысловых ориентиров индивида;

– необходимость соблюдать в рамках изучения навыков самостоятельной деятельности конкретный алгоритм, который предусматривает трансформацию от совершенствования умений репродуктивной деятельности к творчеству;

– принятие в расчет в рамках учебной, художественной деятельности показателя мотивации учащихся;

– производимая самостоятельно деятельность на базе коммуникации наставника со студентами;

– выстраивание этапа изучения сути учебной, художественной работы, принимая в расчет особенности работы – эмоциональные, образные средства искусства [1].

Стоит выделить, что последнее требование изучается как универсальное, реализуемое в рамках иных формулируемых условий. Изучая аспект с позиции самостоятельной реализации, организации общей деятельности, стадии проектирования, совершенствования исполнения произведений скрипачом, нужно выделить, что технические факторы развития не должны считаться самоцелью. Согласно позиции Н.А. Петрова, подобное мнение относительно исполнения произведений ведет к тому, что сегодня имеется большое количество обладателей наград, но малое число музыкантов с индивидуальным почерком. Мастерство в рамках исполнения – обширный термин, который отображает комплексный феномен в области исполнения произведений. Высокоуровневый исполнитель – музыкант, который в подробностях осведомлен о природе музыкального, художественного творчества. Он обладает знаниями в области музыкальной стилистики. Он владеет техникой игры на скрипке. Таким образом, таким мастерством можно назвать регулярное развитие конкретных навыков исполнения (сольно, в ансамбле либо оркестре). Пример – художественная техника, двигательная специфика, интерпретация, эмоции.

Именитый музыкант, преподаватель Т. Докшицер в одном из своих трудов говорил о том, что исполнение произведений музыкантами анализируется в рамках 2 аспектов: техника, художественный аспект. Первый фактор предполагает получение знаний об инструментарии, методиках игры на нем (начиная с получения знаний об извлечении аккордов на инструменте, завершая сложными способами игры); 2 аспект – художественный. Это возможность наполнять звук смыслом, проектированием музыкальной образности, которая оказывает влияние на слушателей. Вышеназванные аспекты исполнения произведений можно рассматривать и иным образом: показатель техники; творческая ступень. Но данные характеристики предполагают общность в рамках изучения материала учащимися [2].

Можно отметить, что проблемный аспект исполнительства довольно многогранен, не поддается общей оценке. Согласно точке зрения профессора О.Ф. Шульпякова, обобщение различных аспектов исполнительства реализуется не в рамках единого уровня. Это комплексный процесс, включающий множество фаз. Он охватывает каждый аспект творчества исполнителя. В научном труде, посвященном исполнению музыки, педагогической деятельности, специалист говорит о 3 ступенях обобщения. В рамках интонационно-выразительной ступени осмысляются законы музыкального языка, интерпретации произведений согласно стилистике, жанру, другие характеристики. На 2 ступени (фактурно-технологической) обобщаются компоненты технико-смысловой организации деятельности. В рамках 3 уровня (физиология) синтезируются техники игры в рамках линии двигательных ощущений [3].

Во всех отраслях музыкального, инструментального творчества совершенствование исполнения музыки следует считать основной целью. В подробностях проблемный аспект мастерства проанализирован экспертами общей педагогики. В рамках получения навыков владения инструментом к общему осмыслению этого вопроса прибегали различные специалисты в области музыки: Т. Варламова, Н. Давыдов и др. При изучении приемов игры на скрипке проблема исполнения в период большого количества лет анализируется М.М. Берлянчиком – автором большого числа научных трудов в рамках заданной тематики. Пример – диссертация, посвященная теории проектирования исполнительского мастерства в рамках занятий скрипкой [4]. Специалист говорит о том, что музыку в качестве компонента общемировой культуры можно назвать специальным форматом эстетической работы. Искусство (согласно собственной сути) мультифункционально. Касательно индивида, оно считается своего рода познавательным инструментарием, инструментом духовных перемен реальности в глазах человека, потребляющего, создающего музыку, иные формы искусства. Таким образом, изучение музыки, согласно авторской позиции, базируется на разрешении 2 задач, которые связаны друг с другом: подготовка музыкантов, которые отвечают имеющимся требованиям в рамках совершенствования музыкального искусства; необходи-

мость обеспечить базис, требуемый для развития социума в целом, контингента людей с музыкальным образованием в частности.

В процессе деятельности струнно-смычковых отделений реализуется, главным образом, 2 цель: необходимость воспитать музыкально образованных людей. Тех, кто желает стать профессионалами в заданной области, можно встретить редко. У ребят проявляется на регулярной основе интерес, мотивация научиться исполнять произведения, стремление к развитию навыков в перспективе. Согласно точке зрения Берлянчика, в науке о смычковой музыке, специализированных литературных источниках мастерство музыканта зачастую анализируется в контексте аспектов техники. Они взаимосвязаны, главным образом, с проблематикой совершенствования индивидуальных средств исполнения, технических приемов. Вне теории игры на скрипке, соответствующих обучающих методик остаются методы развития творчества музыканта в перспективе в качестве возможного носителя мастерства; характеристики, регламентирующие художественный уровень навыков музыканта (взаимосвязь художественных образных идеализированных звуковых суждений, воплощения заданных представлений на практике, интонационного выражения композиции, штрихов, вибрато, импровизации при исполнении произведений) [4].

Сегодня в научных литературных источниках концепция разных творческих процессов разделяется на несколько стадий:

– выявление задачи, которую следует решать;
– исследование существующих сведений;
– проработка решения;
– вдохновение;
– критическое исследование получаемой продукции, возможность доработать «продукт».

Берлянчик в качестве базиса заданной концепции использует в рамках структуры содержания общую работу над музыкой на каждой стадии формирования, совершенствования мастерства (сюда включено и начало деятельности). В целях разрешить задачи в перспективе (индивидуальность в рамках игры на инструменте) отмечают 3 базовых аспекта: поиск, стимулирование индивидуальной эстетической позиции детей касаемо звучащей информации в процессе расшифровки нот; внедрение художественно-образных, музыкальных, инструментальных представлений, касающихся произведений в рамках воспроизведения музыки, ее оценки; концентрация сил в процессе игры на инструменте для аудитории [4].

Изначально данные линии реализуют с помощью производимых совместно начинаний учащегося, преподавателя в рамках общего процесса изучения музыки (штрихи, ритмика, интонирование и так далее). Однако впоследствии нужно стремиться к самостоятельному получению навыков для возможности создавать, реализовывать цели в рамках игры на инструменте, принимать в расчет показатель индивидуальности трактовки произведения. Данный процесс предусматривает индивидуальность в рамках выстраивания стадии изучения материала преподавателем. В этом случае нужно принимать в рассмотрение особенности характера учащегося, иные аспекты (среди них музыкальная память, ритмика, интонирование, постановка рук и так далее).

В процессе подготовки индивидуальных программ, принимая в расчет нормативы поступления в средние специальные учебные организации, требуется вовлечение в подготовку различных стилей. До исполнения на концерте доходит не весь репертуар. Ряд произведений анализируют поэтапно в целях расширить кругозор учащихся. Для данных целей требуются конкретные умения, общий художественный расчет. В целях по максимуму выразительного исполнения произведений требуется владение навыками поиска нужных аккордов, распределение во времени произведения, принимая в расчет образность, драматургию, музыкальное содержание, замысел лиц, исполняющих музыку.

Один из крупнейших преподавателей в истории игры на музыкальном инструменте А.И. Ямпольский ввел терминологию «специального звукового фона» песни. Он взаимосвязан с возможностью выразить эмоции, которые прослеживаются в произведении, настроении, характерном для драматургии. Например, в процессе исполнения музыке Чайковского соответствует разный звуковой фон. В «Меланхолической серенаде» рассматриваемого автора специфика звука определяется преобладанием настроения грусти. В ситуации с «Арией» Генделя-Флеша необходимо общее понимание тона (в т. ч. фортепианного), осознание общей контрастности музыки.

В произведениях Моцарта прослеживается более позитивный звук, который предусматривает живость, яркость. В музыке Бетховена слышится глубина, яркость, своего рода «твердость» звучания [5].

В рамках термина звуковой фон соединяется рядом особенностей: образно-психическая, тембр, динамика [5]. Данные начала пересекаются, однако соотношение различается. Специфика тембра – более важный аспект, нежели динамика. Однако в совокупности данные характеристики позволяют усилить выразительность каждого параметра. Передача различных смыслов, общая палитра саунда без тембровых, динамических решений не представляется возможной. В этом случае можно увидеть весомый простор для творчества. К примеру, в ноктюрне Чайковского начало играется «легким пиано». В следующей части произведения прослеживается более выразительный звук. В рамках инструменталов содержательные границы, психологическая специфика очерчиваются достаточно отчетливо.

В рамках миниатюр появляется возможность понимания общего фона музыки, его взаимосвязи с образами, особенностями стилистики. Цели профессиональной ориентации включают подготовку к различной работе, нужной учащимся в рамках изучения материала в будущем; будущей профессии. Пример – исполнительство в ансамбле, оркестре. В процессе работы с камерными ансамблями используют следующие базовые начала:

– в начале занятий преподавателю нужно принимать в расчет различие методов исполнения музыки соло, а также в рамках ансамбля;
– камерное исполнение позволяет совершенствовать понимание общего аудиобаланса, что дает возможность совместить звук различных инструментов, манер исполнения [6].

Соответственно, среди базовых целей – нахождение оптимального соотношения звука. Главным образом, от музыкантов требуется подробная регулировка музыки, совмещение силы, характеристик звука со звуком инструмента коллеги. Весомая роль отводится работе над штрихами. В рамках ансамбля требуется понимание штриховых особенностей инструментов для того, чтобы получить комплексный звук. Среди иных комплексных ансамблевых задач – необходимость проработки музыкальной ритмики, метра в качестве базового аспекта. Ритмические ошибки зачастую ведут к потере нужного звука, фальши (к примеру, если какой-либо участник ансамбля завершил фразу, а иной участник, не просчитав нужное число долей, начал следующую). На каждой стадии деятельности необходимо принимать во внимание то, что основной в ансамбле является концепция равноправия. По мнению именитого преподавателя, профессора одной из кафедр консерватории г. Москва М.В. Мильмана, в аккомпанементе есть солист, а также музыкант, который его сопровождает. По его словам, каждая партия при этом имеет значение [7].

Весомое значение в рамках совершенствования начинающих музыкантов имеет оркестровое исполнительство. Однако для струнно-смычковых отделений оркестра процесс сложно продумать. К тому же не каждый инструмент предоставляется в процессе учебы. Неоднородность; тот факт, что зачастую не хватает контингента, мешает собрать полный состав. Соответственно, в рамках обучения зачастую используется понятие «коллективное музицирование» [8]. Но в реальности игра в подобных составах считается ранним этапом в рамках проектирования профессионального исполнительского комплекса музыканта камерного, симфонического оркестров. Соответственно, в процессе деятельности преподавателя стадию проектирования мастерства исполнителей требуется выстраивать, принимая в расчет становление игрового аппарата. Еще нужно учитывать необходимость отрабатывать индивидуальные приемы исполнения, технические компоненты. Пример – общее развитие творческих начал скрипача.

В рамках имеющейся трактовки самообразование учащегося требуется соотносить со стадиями саморазвития, совершенствования на базе проактивности. Значимое условие в рамках совершенствования творческих начал индивида – творческая специфика самостоятельной деятельности учащегося. Подобная активность трактуется в качестве своего рода ценностно-содержательной позиции касаемо учебной, познавательной работы. Самостоятельная работа рассматривается в качестве реализации заданной позиции в рамках определенной деятельности. Сегодня в педагогической теории в области музыки в рамках практики производимая на самостоятельной основе деятельность учащегося предусматривает определенную работу по музыкальному обучению. Это своего рода сущностный параметр учебной, художественной работы индивида, которая взаимосвязана с духовным, творческим совершенствованием.

Развитие творческих начал учащегося-музыканта на самостоятельной основе в рамках учебной, художественной работы – значимый аспект совершенствования креативности индивида в качестве основной составляющей социально-культурного совершенствования личности. В рамках работы педагогов по совершенствованию исполнительства нужно осознавать важность творческих характеристик самостоятельной деятельности, целесообразность общего исследования, теоретического подтверждения методов организации работы. Самостоятельная деятельность студентов изучается в качестве важной направленности педагогической деятельности. Ее формулируют как основную методологическую концепцию анализируемого процесса. Базис совершенствования самостоятельности в творчестве в процессе учебы, художественной работы – возможность воспитать творческую личность. Значимые условия для этого – возможность сделать более активным восприятие, формировать музыкально-теоретическое обобщение (оно базируется на том, что в рамках композиций взаимодействуют логика, эмоциональное начало).

Стадия реализации качественной трансформации от получения умений в рамках репродуктивной работы к получению творческих навыков требует систематической преподавательской деятельности, которая специальным образом организована. При подобном рассмотрении самостоятельная деятельность учащихся (с точки зрения культурологической концепции) изучается в качестве аспекта совершенствования творческих начал индивида, мастерства в рамках исполнения произведений. Развитие профессиональных качеств, достижение более качественной преподавательской деятельности, активная художественная, творческая работа, которая позволяет реализовать имеющиеся перспективы музыканта, – все данные аспекты в нынешний период входят в перечень значимых требований к профессиональным навыкам скрипачей. Эти требования

сегодня обусловливаются общими нуждами социальной, культурной, художественной практики. Для их реализации требуются разносторонние специалисты, которые могут творчески мыслить в рамках культурных, эстетических социальных трансформаций.

Необходимо также принимать в расчет ряд особенностей. Нужна осторожность в рамках оценивания разночтений преподавательских ожиданий и работы учащихся, потому что основной причиной этого зачастую можно назвать не ошибку учащегося в рамках разрешения проблемы, а вопросы коммуникации, этические проблемы в процессе обучения. В рамках достижения оптимальной структуры коммуникации в процессе учебы не преподаватель ведет учащегося к получению новых знаний, а сами учащиеся должны идти за своим наставником. Оптимальная структура в рамках учебы позволяет обеспечить проектирование возможности рефлексировать с позиции совершенствования исполнительства, общей реализации музыканта в рамках творчества.

Библиографический список

1. Рапацкая Л.А., Гайдай П.В. Проблемы смысло-образного постижения музыкальных произведений в процессе исполнительской подготовки студентов. *Ученые записки Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н.Г. Чернышевского*. 2009; № 6: 107–119.
2. Докшицер Т.А. *Путь к творчеству*. Москва: Муравей. Музыкальная редакция, 1999.
3. Шульпяков О. *Скрипичное исполнительство и педагогика*. Санкт-Петербург, 2006.
4. Берлянчик М. *Теоретические основы формирования исполнительского мастерства скрипача*. Диссертация … доктора искусствоведения. Москва, 1995.
5. Ямпольский А. К вопросу о воспитании культуры звука у скрипачей. *Как учить игре на скрипке в музыкальной школе*. Москва, 2006: 18–30.
6. Стоковский Л. *Музыка для всех нас*. Перевод с английского. Москва: Советский композитор, 1959.
7. Мильман М. Мысли о камерно-ансамблевой педагогике и исполнительстве. *Камерный ансамбль: Педагогика и исполнительство*. Москва, 1979: 48–63.
8. Беляева О.Д. Особенности формирования исполнительского мастерства скрипача на этапе предпрофессиональной подготовки. *Образование и воспитание*. 2019; № 2 (22): 36–39. Available at: https://moluch.ru/th/4/archive/121/4087/

References

1. Rapackaya L.A., Gajdaj P.V. Problemy smyslo-obraznogo postizheniya muzykal'nyh proizvedenij v processe ispolnitel'skoj podgotovki studentov. *Uchenye zapiski Zabajkal'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta im. N.G. Chernyshevskogo*. 2009; № 6: 107-119.
2. Dokshicer T.A. *Put' k tvorchestvu*. Moskva: Muravej. Muzykal'naya redakciya, 1999.
3. Shul'pyakov O. *Skripichnoe ispolnitel'stvo i pedagogika*. Sankt-Peterburg, 2006.
4. Berlyanchik M. *Teoreticheskie osnovy formirovaniya ispolnitel'skogo masterstva skripacha*. Dissertaciya … doktora iskusstvovedeniya. Moskva, 1995.
5. Yampol'skij A. K voprosu o vospitanii kul'tury zvuka u skripachej. *Kak uchit' igre na skripke v muzykal'noj shkole*. Moskva, 2006: 18-30.
6. Stokovskij L. *Muzyka dlya vseh nas*. Perevod s anglijskogo. Moskva: Sovetskij kompozitor, 1959.
7. Mil'man M. Mysli o kamerno-ansamblevoj pedagogike i ispolnitel'stve. *Kamernyj ansambl': Pedagogika i ispolnitel'stvo*. Moskva, 1979: 48-63.
8. Belyaeva O.D. Osobennosti formirovaniya ispolnitel'skogo masterstva skripacha na `etape predprofessional'noj podgotovki. *Obrazovanie i vospitanie*. 2019; № 2 (22): 36-39. Available at: https://moluch.ru/th/4/archive/121/4087/

Статья поступила в редакцию 30.09.22

УДК 378.147 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-107-110

***Alexeeva S.N.**, Cand. of Sciences (Medicine), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: sardana_a@mail.ru*
***Antipina U.D.**, Cand. of Sciences (Medicine), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: uldanti@mail.ru*
***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*
***Ivanova O.N.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Arctic State Agrotechnological University (Yakutsk, Russia), E-mail: oksy28@mail.ru*

ANALYSIS OF THE ASSIMILATION OF THE LATIN LANGUAGE AND THE BASICS OF MEDICAL TERMINOLOGY IN THE STUDY OF THE TOPIC "INFLAMMATION" IN THE COURSE OF PATHOPHYSIOLOGY. The article discusses assimilation of medical terminology among medical university students studying the discipline "Pathophysiology." The Latin language with medical terminology is used as a universal specific tool for communication of specialists in the medical and biological profile and as an international scientific language. The paper highlights issues of assimilation and quality of memorization of medical terminology on the topic of "Inflammation" in medical university students. The authors believe that the quality and time spent on the study of medical terminology significantly affects its further active use in the professional activity of a doctor. The main problem of mastering the Latin language with medical terminology and its use in the discipline "Pathophysiology" is to reduce the hours of practical classes in these subjects. In this regard, it is necessary to carefully analyze the situation that has arisen with the identification of the causes and ways to solve the problem with the revision of the RUPS of these disciplines in the direction of increasing the hours of practical classes and SRS.

Key words: **Latin, medical terminology, pathophysiology, assimilation, difficulty, clinical terminology, inflammation.**

***С.Н. Алексеева,** канд. мед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: sardana_a@mail.ru*
***У.Д. Антипина,** канд. мед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: uldanti@mail.ru*
***О.Н. Дмитриева,** канд. филол. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: oksanadm2006@mail.ru*
***О.Н. Иванова,** канд. пед. наук, доц., Арктический государственный агротехнологический университет, г. Якутск, E-mail: oksy28@mail.ru*

АНАЛИЗ УСВОЕНИЯ ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКА И ОСНОВ МЕДИЦИНСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕМЫ «ВОСПАЛЕНИЕ» НА КУРСЕ ПАТОФИЗИОЛОГИИ

В статье рассматриваются особенности усвоения медицинской терминологии студентами медицинского вуза, изучающих дисциплину «Патофизиология». Латинский язык с медицинской терминологией используется как универсальный инструмент для общения специалистов медико-биологического профиля и как международный научный язык. В условиях высшего профессионального образования особое внимание приобретает интеграционная связь между гуманитарными и естественными дисциплинами, в этом заключается актуальность данного исследования. Авторы считают, что качество и время, затраченное на изучение медицинской терминологии, существенно влияет на дальнейшее ее активное использование в таких дисциплинах, как патофизиология, фармакология и др., а также в будущей профессиональной деятельности врача. Новизна работы заключается в освещении проблем усвоения и качества запоминания медицинской терминологии на примере темы «Воспаление» у студентов 3 курса медицинского вуза. Основной проблемой усвоения латинского языка с медицинской терминологией и ее использования по дисциплине «Патофизиология» является уменьшение часов практических занятий по данным предметам. В связи с этим необходимо тщательно проанализировать возникшую ситуацию с выявлением причин и путей решения проблемы, с пересмотром рабочих учебных программ данных дисциплин в сторону увеличения часов практических занятий и СРС. Практическая значимость работы заключается в том, что предложенные рекомендации могут быть учтены в расчете часов практических занятий по латинскому языку; словарь клинических терминов с этимологией слов греко-латинского происхождения может быть использован студентами 3 курса по курсу «Патофизиология».

Ключевые слова: **латинский язык, медицинская терминология, патофизиология, усвоение, трудность, клиническая терминология, воспаление.**

Латинский язык – это древний письменный язык, алфавит которого служит по сей день для современных языков. Он является в настоящее время «мертвым» языком, но необходимым для ряда гуманитарных и естественных наук. Современный медицинский работник должен грамотно и повсеместно использовать медицинскую терминологию в профессиональной деятельности. Особенностью современной медицинской терминологии является использование латинского языка как универсального специфического инструмента для общения специалистов медико-биологического профиля и как международного научного языка. Эта особенность латинского языка вызывает особый интерес и придает значение его изучению студентами медицинских вузов, необходимого в профессиональной деятельности. И, таким образом, латинский и греческий языки, считающиеся «мертвыми» языками, для медицинских работников являются живыми, которые необходимы для их профессиональной деятельности.

Одной из дисциплин, имеющих большое значение при подготовке будущих специалистов в области медицины, несомненно, является латинский язык. Специальные понятия на латинском языке студенты встречают с самых первых шагов в медицинской науке. Это, прежде всего, названия органов и частей тела, химических соединений и лекарственных препаратов, болезней и методов их лечения и т. п. В отдельности такие слова и словосочетания называют *медицинскими терминами,* а их совокупность – *медицинской терминологией.* И тот факт, что латинский язык до настоящего времени лежит в её основе, придаёт особое значение его изучению не только как языка одной из древнейших культур, но и как языка, необходимого в практической деятельности специалиста-медика. Латинский язык также помогает студентам лучше понимать и другие языки, лексика которых в значительной мере насыщена словами латинского происхождения, которые стали интернационализмами, т. е. словами, совпадающими по своей внешней форме и частично (или полностью) по смыслу, и выражающими понятия международного характера [1].

Современная медицинская терминология является одной из самых сложных систем, так как включает примерно более 500 тысяч медицинских терминов. И освоить всю эту терминологию невозможно. Поэтому в данном случае нужно систематизировать знания по правилам образования медицинских терминов, что поможет в ориентировании и их понимании.

В медицинской терминологии ведущими подсистемами являются следующие:

1. Терминология морфологических дисциплин – анатомии и гистологии. Анатомическая номенклатура.

2. Терминология комплекса патологической анатомии, патологической физиологии и клинических дисциплин. Клиническая терминология. Основой клинической терминологии являются греко-латинские терминообразующие элементы в количестве свыше 1 500. Но из них наиболее часто встречаемыми являются около 600 терминоэлементов. По курсу «Латинский язык» студентам даются около 200 терминоэлементов, которые являются ядром клинической терминологии.

3. Фармацевтическая терминология с номенклатурой лекарственных средств [2].

Вопрос об изучении латинского языка в медицинских вузах и о его интегрированном содержании поднимался такими исследователями, как А.М. Беляева, А.А. Качалкин, В.Ф. Новодранова и др. А.А. Качалкин обращает внимание на два направления в обучении латыни. С одной стороны, обучение латинскому языку, рассматриваемому как общеобразовательная дисциплина, предусматривает знакомство с языком вообще и его грамматической системой. Изложение исторических и культурологических моментов позволяет сформировать у студентов представление о роли античного наследия в формировании современных культурных систем. С другой стороны, латинский язык можно и нужно расценивать как своего рода профилирующую дисциплину или, по крайней мере, неотъемлемую часть других профильных дисциплин, составляющих программу обучения на медицинских факультетах. Очевидно, что в этом случае речь идёт уже не об изучении некоего иностранного языка в привычном понимании этого процесса: важно уточнить, что основополагающей задачей становится изучение профессиональной медицинской терминологии [3]. А.М. Беляева рассматривает содержание обучения латинскому языку в медицинском вузе по профессиональному направлению как трехкомпонентную структуру, образованную языковыми, лингвопрофессиональными, культуролингвальными знаниями, умениями, навыками [4].

Как считает Е.Ю. Балалаева, курс латинского языка в медицинском вузе следует расценивать как дисциплину с высоким интегративным потенциалом, которая реализует межпредметные связи различных уровней с абсолютным большинством дисциплин всех трех циклов подготовки (вид интеграции – мультидисциплинарная) [5].

В системе подготовки специалистов по направлениям 31.05.01 Лечебное дело и 31.05.02 Педиатрия дисциплина «Латинский язык» относится к циклу обязательной части профессиональной подготовки и имеет интегративные связи с такими дисциплинами, как «Анатомия», «Патологическая анатомия», «Патологическая физиология», «Гистология, цитология, эмбриология», «Микробиология, вирусология, иммунология», «Фармакология», «Общая хирургия» и др.

В данной статье мы анализируем знание медицинских терминов у студентов по теме «Воспаление» по курсу «Патофизиология» на 3 курсе обучения.

Дисциплина «Патофизиология» (от греч. pathos – страдание, болезнь, physis – природа logos – учение) изучает жизнь поврежденного организма, предметом изучения являются типовые патологические процессы, возникающие при многих заболеваниях. Одним из таких важных типовых патологических процессов является воспаление.

Воспаление – это типовой патологический процесс, являющийся компонентом многих заболеваний. При изучении темы «Воспаление» возникает необходимость в знаниях многих терминов греко-латинского происхождения. Например, чтобы понять местные признаки «портрета» воспаления, нужно знать пять важных терминов: rubor, calor, tumor, dolor et function laesa. Эти термины были предложены Цельсом (I век н. э.) и Галеном (II век н. э.). Знание значений этих терминов должно помочь в познании патогенеза данных явлений и для представления общей картины воспаления. Как показывает практика, недостаточное запоминание и понимание важности изучения медицинской терминологии приводит к затруднению изучения не только патофизиологии, но и других клинических дисциплин на последующих этапах обучения [6].

Цель исследования**:** мониторинг использования медицинской терминологии у студентов 3 курса педиатрического отделения медицинского института СВФУ.

Задачи исследования:

1. Изучить проблемы, которые приводят к недостаточному знанию медицинской терминологии.

2. Выявить степень усвоения медицинской терминологии у студентов 3 курса с использованием тестов и анкет по теме «Воспаление» посредством СЭДО Мудл.

3. По результатам тестов и анкет порекомендовать пути решения и устранения данной проблемы.

Данное исследование было проведено на базе мединститута СВФУ. В тестировании и анкетировании принимали участие студенты отделения «Педиатрия» медицинского института Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова. Исследование проводилось преподавателями курса «Патофизиология» кафедры нормальной и патологической физиологии и кафедры иностранных языков по техническим и естественным специальностям.

В данном исследовании были использованы такие методы, как тестирование студентов, анкетирование среди студентов 2–3 курсов отделения «Педиатрия», интервьюирование преподавателей и сравнительный метод результатов проверки остаточных знаний. При тестировании студентам предложены тесты, состоящие из 30 терминов, которые следует решить за определенный промежуток времени. Вопросы тестов включают клинические термины, обозначающие местные и общие симптомы воспаления, этиологии и патогенеза, диагностики и лечения. При анкетировании и интервью охвачены студенты 2 и 3 курса отделения «Педиатрия» с целью выяснения затруднений при усвоении основ медицинской терминологии. Сравнительный метод используется при анализе показателей тестирования у студентов, которые изучали «Латинский язык и основы медицинской терминологии» во 2-м семестре со сдачей экзамена, и у студентов, изучавшие в 1-м семестре со сдачей зачета.

Клиническая терминология (греч. klinike techne – искусство врачевания, уход за лежачими больными) включает термины различных клинических специальностей, а также патологической анатомии и патологической физиологии, т. е. тех предметов, которые изучают pathos (греч.) – болезнь, страдание [7].

Изучение клинической терминологии необходимо при описании названий болезней, патологических состояний больного, названий операций, обследований и лечения пациентов, а также медицинских инструментов и приборов. Знание клинической терминологии будет полезным при изучении и составлении историй болезни, при обследовании больных, в работе со справочниками и учебниками, а также на лекциях. Для правильного применения клинических терминов требуется хорошее знание словообразовательных средств, так как они широко применяются в клинической терминологии. Это аффиксальные и безаффиксные способы словообразования. При аффиксальном словообразовании используются приставки и суффиксы. А безаффиксные способы используются при составлении сложных слов, состоящих из нескольких основ.

При суффиксальном способе к мотивирующей основе добавляются суффиксы. Суффиксы, в свою очередь, имеют важную классифицирующую функцию. В клинической терминологии широко используются четыре суффикса, такие как -osis, -iasis, -itis, -ismus, -oma, которые обладают определенными терминологическими понятиями.

Суффикс -itis выражает воспалительный процесс, воспаление. Он используется только в составе производного, тогда как латинское слов inflammatio (воспаление) входит в состав многословного термина, например, inflammatio hepatis – воспаление печени или hepat-itis – гепатит (воспаление печени). Впервые суффикс -itis был использован французским врачом Франсуа Соважем в середине 18 века для создания термина peritonitis, itidis f. Затем в 1800 г. был образован термин bronchitis, itidis f. И с тех пор этот суффикс стал активно использоваться в клинической терминологии, например, gastritis гастрит – воспаление слизистой оболочки желудка, nephritis – нефрит (воспаление почек) и т. д. Образованные с помощью суффикса -itis слова являются существительными III склонения женского рода, в родительном падеже оканчиваются на -itidis: bronchitis, bronchitidis и т. д.

В процессе изучения темы «Воспаление» по дисциплине «Патофизиология» на 3 курсе во время практических занятий студенты затруднялись в интер-

претации этимологии слов греко-латинского происхождения, при составлении терминов с применением словообразовательных способов (суффиксов, приставок), а также при решении ситуационных задач по данной теме. Например, при интерпретации клинических и лабораторных работ студентам дается следующее задание.

Больной предъявляет жалобы на быструю утомляемость, сонливость, боли в руке, температура тела 38,3˚С. При осмотре ногтевая фаланга большого пальца левой руки увеличена в объеме, гиперемирована, болезненна при пальпации и при движении, на ощупь горячая. В крови лейкоцитов $15x10^9$/л, лейкоформула: Б-1,Э-0, Ю-3, П-8, С-60, Л-25, М-3, СОЭ – 40 мм/ч, фагоцитарный индекс нейтрофилов-70%. Общий белок крови-87-г/л, альбумин / глобулиновый коэффициент – 0,9 [8].

Пример решения ситуационной задачи с правильной интерпретацией клинических и лабораторных данных с дифференцированным использованием терминов, отражающих картину патологического процесса или болезни.

Норма	Дано	Интерпретация
	Жалобы: быструю утомляемость, сонливость, боли в руке	Общий признак –интоксикация. Местный признак – боль (dolor)
	При осмотре: ногтевая фаланга большого пальца левой руки увеличена в объеме, гиперемирована, болезненна при пальпации и при движении, на ощупь горячая.	Местные признаки воспаления: – отек (tumor), – покраснение (rubor), – боль (dolor), – нарушение функции (function leasa), жар (calor)
36,6	Температура тела 38,3	Общий признак – гипертермия (лихорадка) из-за образования медиаторов воспаления с пирогенной активностью ИЛ-6, ИЛ-8, α-ФНО, γ-ИФ)
4000–9000 в 1 мкл	Количество лейкоцитов $15x10^9$/л = 15000 в 1мкл	Общий признак – лейкоцитоз (образования медиаторов воспаления с лейкопоэтической активностью – интерлейкинов (ИЛ))
0–1% (0–90)	Базофилы – 1% (150 в 1 мкл)	Абсолютная базофилия при нормальном их относительном значении
1–5% (40–450)	Эозинофилы – 0% (0 в 1 мкл)	Относительная и абсолютная эозинопения. В данном случае может быть применен термин анэозинофилия
	Нейтрофилы:	Нейтрофилия с регенеративным ядерным сдвигом влево
0% (0)	Юные (метамиелоциты) – 3% (450 в 1 мкл)	
1–5% (40–450)	Палочкоядерные – 8% (1200 в 1 мкл)	Относительная и абсолютная палочкоядерная нейтрофилия
50 – 72% (2000–6480)	Сегментоядерные – 60% (9000 в 1 мкл)	Абсолютная сегментоядерная нейтрофилия при нормальном их относительном значении
18–38% (720–3420)	Лимфоциты – 25% (3750 в 1 мкл)	Абсолютный лимфоцитоз при нормальном их относительном значении
2–10% (80–900)	Моноциты – 3% (450 в 1 мкл)	Относительное и абсолютное значение моноцитов в пределах нормы
2–15 мм/ч	СОЭ – 40 мм/ч,	Скорость оседания эритроцитов ускорено, что указывает на изменение белковой фракции плазмы крови и косвенно является признаком патологического процесса – воспаления (греч. – phlogosis; лат. –inflammation)
45%	Фагоцитарный индекс нейтрофилов – 70%	Повышен, что указывает на усиление резервных возможностей нейтрофилов к фагоцитозу (распознавание, поглощение и переваривание чужеродных агентов)
65–85 г/л	Общий белок крови 87 г/л	Общий признак – гиперпротеинемия (за счет увеличения защитных белков – иммуноглобулинов)
20–30 г/л	Глобулины 57 г/л	Гиперглобулинемия
40–50 г/л	Альбумины 30 г/л	Гипоальбуминемия – выход мелкодисперсных белков-альбуминов из-за повышения проницаемости сосудистой стенки под действием медиаторов воспаления
1,5–2	Альбумин/глобулиновый коэффициент 0,9	Диспротеинемия за счет изменения белковой фракции плазмы крови – крупнодисперсных белков – иммуноглобулинов

При решении таких ситуационных задач студенты правильно делают сравнительно-количественный анализ и теоретически правильно ориентируются в механизмах патологического процесса, но затрудняются при интерпретации приведенных данных, не могут правильно написать клинический термин, тогда как от студентов медицинского вуза требуется знание и правильное оформление термина с использованием греко-латинских терминоэлементов.

В будущей работе врача может возникнуть необходимость общения с коллегами из других стран, и при этом знание медицинской терминологии может стать залогом плодотворного сотрудничества при оказании лечебно-консультативной помощи пациентам с использованием современных технологий и возможностей интерактивной медицины.

Для выявления проблемы были предложены тесты по СЭДО Мудл, состоящие из 30 терминов, с задачей определить этимологию слова за определенный промежуток времени (терминологический диктант). В тестировании принял участие всего 51 студент 2-го курса и 28 студентов 3 курса отделения «Педиатрия».

Группа	Правильный ответ	Неправильный ответ
ПО-21	56%	44%
ПО-20	42%	58%

При анализе результатов тестирования выявлено, что большинство студентов не знают этимологию терминов, используемых при изучении темы «Воспаление», тогда как на первом курсе, когда студенты изучали дисциплину «Латинский язык», картина была лучше.

Как показывает проверка остаточных знаний у студентов 2 курса, в последние годы идет тенденция к понижению средней оценки на экзамене и во время проверки остаточных знаний, а также отмечается понижение качества успеваемости, что напрямую связываем с уменьшением количества часов практических занятий по латинскому языку. Для проверки остаточных знаний в нашем университете используется банк тестовых заданий через СЭДО Мудл, где охват студентов бывает 100%. Проверка остаточных знаний является наилучшим методом выявления показателей качества обучения по отдельным дисциплинам, в том числе по латинскому. Результаты, полученные в ходе проверки остаточных знаний, позволяют обнаружить проблемные места в образовательном процессе и помогают в разработке мероприятий для повышения качества учебного процесса.

Среди студентов 2 и 3 курсов педиатрического отделения также было проведено анкетирование с целью выявления затруднений при усвоении основ медицинской терминологии. Из опрошенных студентов на значимость изучения латинского языка и основ медицинской терминологии указали 95%. Трудность при изучении языка отметили 60%. Из них при ответах по анатомической терминологии затруднялись 24%, по клинической – 27%, по фармацевтической – 23%. 98% опрошенных студентов указали, что изучение латинского языка вызвал интерес, 72% довольны результатом.

Среди преподавателей курса «Патофизиология» было проведено интервью с целью выявления проблемных моментов при изучении медицинской терминологии по данной дисциплине. Опрошены 7 преподавателей. Большинство преподавателей отмечают, что существует проблема. Студенты приходят на курс патофизиологии с недостаточным «багажом» знаний по латинскому языку. Это может быть связано с уменьшением часов по латинскому языку. На курсе большое внимание уделяется правильному заполнению терминологического словаря, важность которого отметили 100% опрошенных. По теме «Воспаление» студентам необходимо заполнить и запомнить этимологию около 30 терминов. При этом, как отмечают преподаватели, некоторые студенты заполняют в словарях не этимологию слова, а его определение. В связи с этой проблемой преподаватели курса предлагают совместно с преподавателями курса «Латинский

	2018		2019		2020		2021		2022	
	Э	ПОЗ	Э	ПОЗ	Э	ПОЗ	Э	ПОЗ	Э	ПОЗ
Абсол. успеваемость	100%	99,7%	10%	99,2%	98,1%	97,2%	98,4%	97,1%	97,1%	96,8%
Качество	89%	82%	87%	79%	85%	76%	79%	54%	67%	50%
Средний балл	4,6	4,4	4,5	4,0	4,3	3,9	3,6	3,2	3,5	3,0

язык» написать методические рекомендации для студентов медицинского института.

Таким образом, результаты тестирования, анкетирования и интервью показывают, что уменьшение часов по дисциплине «Латинский язык» значительно влияет на качество обучения, вследствие чего снижается усвоение медицинской терминологии студентами. Курс «Латинский язык» разделен на три раздела: по анатомической терминологии проводится всего 7 занятий, по клинической терминологии и фармацевтической терминологии – по 5 занятий. При этом студенты должны усвоить в общей сложности 900 лексических единиц по этим трем разделам за такой короткий промежуток времени. Следует отметить, что отличное знание основ медицинской терминологии в будущем помогает студентам в изучении таких дисциплин, как «Патофизиология», что было проверено во время прохождения темы «Воспаление». На примере этой темы видно, что дисциплина «Латинский язык» является профессионально ориентированным предметом, обязательным в процессе обучения любой медицинской специальности. Знание основ медицинской терминологии и латинского языка помогает формированию терминологически грамотного медицинского специалиста, повышает его языковую культуру. В результате обучения латинскому языку и основам медицинской терминологии студенты приобретают навыки, знания и умения, необходимые для номинации – выражения латинскими терминами научных понятий в теоретических и практических дисциплинах медицинского содержания.

На основе проведенных опросов рекомендуем следующее:

– возможное увеличение часов практических занятий по латинскому языку;

– совместно с кафедрой патофизиологии и кафедры иностранных языков по техническим и естественным специальностям разработать словарь клинических терминов с этимологией слов греко-латинского происхождения;

– ежегодно проводить предметную олимпиаду «Знатоки терминологии» среди студентов 3 курса педиатрического и лечебного отделений.

Также полагаем, как и другие авторы, что для эффективного запоминания латинской медицинской терминологии и грамматических структур необходимо сочетать различные механизмы запоминания. Чтобы избежать постоянного механического заучивания и, как следствие, предметного выгорания, обучающимся стоит чаще прибегать к методу ассоциаций и поисковому методу, которые помогут не только сократить количество времени на запоминание, но и развить образное и творческое мышление, расширить культурный и лингвистический кругозор [9].

Таким образом, медицинское образование невозможно без владения основами латыни. Изучение латинского языка имеет большое значение в подготовке медицинских специалистов, поскольку помогает сознательно усваивать и понимать медицинские термины латинского происхождения, с которыми они будут встречаться и применять в своей практической деятельности. Медикам с древних времен известна следующая латинская пословица: Invia est in medicina via sine lingua Latina (непроходим путь в медицине без латинского языка). Справедливо это утверждение и в наше время.

Библиографический список

1. Татаренко Т.Д., Токпанова А.А. Необходимость преподавания латинского языка в высшей медицинской школе. *Вестник КазНМУ*. Алматы, 2014.
2. Чернявский М.Н. *Латинский язык и основы медицинской терминологии:* учебник. Москва: Медицина, 2002.
3. Качалкин А.А. *К вопросу о специфике преподавания латинского языка на медицинских факультетах*. Available at: http://http://www.kananat.narod.ru/ANATOMIA
4. Беляева О.М. Интегративность как система формирований принципа профессиональной лингводидактики. *Вестник Черкасского университета.* Серия: Педагогические науки. Черкассы, 2009; Выпуск 149: 106–109.
5. Балалаева Е.Ю. Интегративные связи курса латыни в системе подготовки студентов-ветеринаров. *Психология, социология и педагогика.* Электронный научно-практический журнал. Available at: https://psychology.snauka.ru/2015/02/4446
6. Литвицкий П.Ф. *Патофизиология. Клиническая физиология*. Москва: ГЭОТАР-Медиа, 2010.
7. Васильева Л.И. *Пособие по латинскому языку. Клиническая терминология:* учебное пособие. Минск: ИКО «Галаксиас», 1997.
8. Новицкий В.В. *Патофизиология*: учебник: в 2 т. Москва, 2009.
9. Суховей И. Способы запоминания терминологии в процессе изучения латинского языка в медицинском вузе. *Евразийское научное объединение*. Симферополь, 2019: 244–246.

References

1. Tatarenko T.D., Tokpanova A.A. Neobhodimost' prepodavaniya latinskogo yazyka v vysshej medicinskoj shkole. *Vestnik KazNMU*. Almaty, 2014.
2. Chernyavskij M.N. *Latinskij yazyk i osnovy medicinskoj terminologii:* uchebnik. Moskva: Medicina, 2002.
3. Kachalkin A.A. *K voprosu o specifike prepodavaniya latinskogo yazyka na medicinskih fakul'tetah*. Available at: http://http://www.kananat.narod.ru/ANATOMIA
4. Belyaeva O.M. Integrativnost' kak sistema formirovanij principa professional'noj lingvodidaktiki. *Vestnik Cherkasskogo universiteta*. Seriya: Pedagogicheskie nauki. Cherkassy, 2009; Vypusk 149: 106-109.
5. Balalaeva E.Yu. Integrativnye svyazi kursa latyni v sisteme podgotovki studentov-veterinarov. *Psihologiya, sociologiya i pedagogika.* `Elektronnyj nauchno-prakticheskij zhurnal. Available at: https://psychology.snauka.ru/2015/02/4446
6. Litvickij P.F. *Patofiziologiya. Klinicheskaya fiziologiya*. Moskva: G`EOTAR-Media, 2010.
7. Vasil'eva L.I. *Posobie po latinskomu yazyku. Klinicheskaya terminologiya:* uchebnoe posobie. Minsk: IKO «Galaksias», 1997.
8. Novickij V.V. *Patofiziologiya*: uchebnik: v 2 t. Moskva, 2009.
9. Suhovej I. Sposoby zapominaniya terminologii v processe izucheniya latinskogo yazyka v medicinskom vuze. *Evrazijskoe nauchnoe ob`edinenie*. Simferopol', 2019: 244-246.

Статья поступила в редакцию 30.09.22

УДК 377.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-110-112

Zavrazhnov V.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Social Work, Service and Tourism Arzamas Branch of the UNN (Arzamas, Russia), E-mail: zavr1982@yandex.ru*
Stolyarova E.V., *teacher (Social Work), Service and Tourism Arzamas Branch of the UNN (Arzamas, Russia)*

PROBLEMS OF PROFESSIONAL TRAINING OF TOURISM STUDENTS IN THE CONTEXT OF DEVELOPMENT OF MODERN FORMS OF TOURISM ACTIVITY. Interest in the stated problem is due to the need to train competent specialists who meet the modern requirements of tourism activities. However, at the present stage, the fact of insufficient correspondence of the level of professional competence of students of the direction "Tourism" to the main trends in the development of the industry is noted. This article reveals results of the analysis of the main difficulties of professional training at the present stage and identification of directions that allow to overcome these difficulties and improve the professional competence of future specialists. Based on the study of the main features of the development of tourism activities, the researchers determine ways for improving the quality of vocational training of students, taking into account requirements of the labor market.

Key words: **vocational training, professional activity, innovative technologies, competencies, social skills, staffing, personal qualities of students, readiness for professional activities, tourism activities, digitalization**.

В.В. Завражнов*, канд. пед. наук, доц., Арзамасский филиал ННГУ, г. Арзамас, E-mail: zavr1982@yandex.ru*
Е.В. Столярова*, преп., Арзамасский филиал ННГУ, г. Арзамас*

ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ «ТУРИЗМ» В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННЫХ ФОРМ ТУРИСТСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Интерес к заявленной проблеме обусловлен необходимостью подготовки компетентных специалистов, отвечающих современным требованиям туристской деятельности. Однако на современном этапе отмечается факт недостаточного соответствия уровня профессиональной компетентности студентов направления «Туризм» основным тенденциям развития отрасли. Данная статья посвящена анализу основных трудностей профессиональной подготовки

на современном этапе и выявлению направлений, позволяющих преодолеть эти трудности и повысить профессиональную компетентность будущих специалистов. В исследовании предпринята попытка на основе изучения основных особенностей развития туристской деятельности определить возможности совершенствования качества профессиональной подготовки студентов с учетом требований рынка труда.

Ключевые слова: **профессиональная подготовка, профессиональная деятельность, инновационные технологии, компетенции, социальные навыки, кадровое обеспечение, личные качества студентов, готовность к профессиональной деятельности, туристская деятельность, цифровизация.**

Актуальность исследования проблем профессиональной подготовки студентов направления «Туризм» в контексте развития современных форм туристской деятельности обусловлена необходимостью обеспечить готовность выпускаемых специалистов требованиям рынка труда. При этом, как отмечает ряд исследователей (В.Г. Боряева, Е.Л. Заднепровская, С.В. Зинченко, О.В. Пирогова, В.С. Плотникова, Т.Н. Поддубная, Е.В. Ползикова, И.Ш. Пясецкая, А.А. Фомин, Ф.Р. Хатит и др.), существует проблемы, которые приводят к дисбалансу между уровнем подготовки выпускаемых специалистов в сфере туризма и конкретными требованиями работодателей, действующих в данной отрасли. В связи с этим цель настоящего исследования заключается в выделении основных направлений работы учебных заведений для преодоления такой рассогласованности. В соответствии с поставленной целью в работе решается ряд задач: проанализировать проблемы профессиональной подготовки студентов, обучающихся по направлению «Туризм»; установить ключевые особенности туристской деятельности на современном этапе; определить направления работы по развитию профессиональной компетентности специалистов. Научная новизна исследования заключается в выявлении путей совершенствования качества профессиональной подготовки специалистов в сфере туризма с учетом современных тенденций ее развития. Теоретическая значимость исследования заключается в проведенном анализе существующих проблем профессиональной подготовки студентов направления «Туризм» в контексте развития современных форм туристской деятельности. Практическая значимость исследования заключается в изучении базовых направлений работы по всестороннему развитию профессиональной компетентности будущих специалистов.

Профессиональная подготовка студентов направления «Туризм» складывается из нескольких компонентов. Во-первых, наличие базовых знаний по специальности, которые обеспечивают необходимый уровень теоретической подготовленности к выполнению своих обязанностей. Во-вторых, наличие комплекса навыков, обеспечивающих готовность и способность осуществлять практическую деятельность. В-третьих, сформированные личные качества специалиста, позволяющие решать профессиональные задачи с наибольшей эффективностью. Подготовка компетентного специалиста в сфере туристской деятельности требует сочетания ряда условий, обеспечивающих ее эффективность. Прежде всего, это оптимальное сочетание теоретической и практической деятельности при обучении студентов, в том числе поиск организаций, способных обеспечить возможности для развития необходимых личных качеств будущих специалистов. Другим важным условием является кадровое обеспечение профессиональной подготовки, так как туризм является одной из наиболее динамично развивающихся отраслей, что требует оперативного повышения квалификации преподавателей учебных заведений. Третье условие заключается в психолого-педагогическом сопровождении специалистов для адаптации к условиям профессиональной деятельности, интеграции в профессиональное сообщество и адекватной оценки собственных качеств и способностей. Недостаточное внимание к этим условиям приводит к тому, что у студентов не формируется целостного понимания профессиональной деятельности, а фрагментарные знания не обеспечивают необходимого профессионализма при прохождении практики в реальных условиях [1].

Анализ современных исследований проблем профессиональной подготовки студентов направления «Туризм» позволяет определить ряд трудностей, тормозящих развитие их ключевых компетенций. Первая трудность заключается в дисбалансе между теоретической и практической составляющей процесса обучения. Об этом говорят следующие признаки: стремление к академичности учебных курсов, преобладание формального подхода к организации практики, недостаточная проработка механизмов взаимодействия между практическим обучением и теоретической подготовкой. Следствием этого становится недостаточная сформированность конкретных умений и навыков будущих специалистов, отсутствие ясного понимания того, как действует отрасль туризма. Сюда же можно отнести фрагментарность получаемых сведений о деятельности организаций, поскольку далеко не всегда практика организуется так, чтобы студенты могли увидеть специфику работы от низшего уровня до высшего.

Вторая трудность заключается в том, что для преподавания учебных дисциплин достаточно редко привлекаются специалисты, имеющие обширный опыт работы, но не имеющие ученой степени. При этом штатные специалисты учебных заведений, обладая богатыми теоретическими познаниями по отдельным дисциплинам, имеют недостаточный практический опыт и редко проходят стажировку в действующих организациях туристской сферы. Также необходимо отметить, что разработка учебников и учебных пособий для студентов в основной массе ведется преподавателями, имеющими недостаточный практический опыт в туризме [2]. Следовательно, особую актуальность имеет вопрос о формировании комплекса учебных материалов, которые содержали бы в себе примеры из действительного опыта работы в туристской сфере и предлагали задания, связанные с реальными профессиональными задачами.

Третья трудность обусловлена непрерывным развитием туристской сферы и появлением инновационных технологий деятельности. Непосредственным следствием этого является возрастающая потребность в узкопрофильных специалистах, которые обладают профессиональными компетенциями, в полной мере отвечающими новым условиям деятельности. Проблема заключается в том, что учебные заведения не пытаются составлять прогноз развития сферы туризма в краткосрочной перспективе, в результате чего отмечается определенное отставание профессиональной подготовки специалистов от реалий туристской деятельности. Предполагается, что существующая система подготовки может обеспечить опережающее профессиональное образование за счет развития компетенций, позволяющих студентам и выпускникам самостоятельно повышать уровень собственной подготовки. Здесь же можно указать и на отсутствие в учебных заведениях системы мониторинга потребностей туристской отрасли в различных специалистах. Следствием этого стало то, что с интенсивным развитием внутреннего туризма, начавшегося с 2020 г., вскрылись проблемы обеспечения качества обслуживания в ряде дестинаций, которые были вызваны дефицитом соответствующих специалистов [3].

Преодоление указанных трудностей может заключаться в разработке единой системы требований и стандартов для всех учебных заведений Российской Федерации. При этом программы обучения должны соответствовать требованиям работодателей, необходимо уделить внимание развитию у студентов эрудированности, мобильности, коммуникабельности, способности реализовывать туристские продукты и услуги [4]. Для этого в процессе профессиональной подготовки студентов направления «Туризм» необходимо не просто формировать совокупность профессиональных компетенций, но и вести работу по развитию их социальных навыков [5].

Основополагающей тенденцией развития туризма на данном этапе является повсеместное использование инноваций, которое выражается как в появлении новых направлений сервиса, так и в развитии новых форм туристской и экскурсионной деятельности. Инновации в туризме создают условия для устойчивого развития этой сферы и обеспечивают рекреационные потребности пребывающих с учетом потенциала дестинации. Кроме того, инновационная деятельность позволяет повышать конкурентоспособность турфирм и их результативность в процессах оказания услуг. За счет освоения инноваций в современном туризме решается следующие задачи: создание и использование новых туристских продуктов; внедрение современных технологий обслуживания; повышение эффективности использования существующей туристской инфраструктуры; развитие профессионального взаимодействия сотрудников туристских организаций. При этом развитие инновационной деятельности в туризме во многом определяется потребностями клиентов. Среди них можно отметить потребность в получении уникальных ярких впечатлений от посещения необычных объектов; потребность участвовать в приключениях, вызывающих сильные позитивные эмоции; потребность в максимальном насыщении экскурсионной программы событиями и впечатлениями; потребность в необычном сочетании различных видов путешествий и экскурсий; потребность в наиболее полном погружении в другую культуру или атмосферу исторических событий; потребность в самовыражении через выбор различных вариантов туристско-экскурсионных программ [6].

Принимая во внимание ключевую особенность развития туризма, которая на современном этапе выражается в стремлении к освоению инновационных форм деятельности, а также учитывая совокупность трудностей профессиональной подготовки студентов направления «Туризм», можно выделить несколько направлений работы по всестороннему развитию профессиональной компетентности специалистов.

Первое направление заключается в развитии языковых компетенций студентов. Владение иностранными языками на высоком уровне является ключевым требованием в сфере туризма, однако в данном случае подразумевается также и решение задач их профессионального роста. Хорошее знание иностранных языков, в первую очередь английского, позволит студентам использовать более широкий круг учебных материалов во время учебы. Также развитие языковых компетенций позволит обеспечить в будущем основу для повышения квалификации за счет прохождения обучающих курсов за рубежом или стажировки в иностранных организациях.

Второе направление предполагает развитие способности студентов направления «Туризм» к межкультурной коммуникации. Изучение ценностно-нормативных основ иных культур позволит расширить взаимодействие между специалистом и клиентами в процессе оказания услуг. Кроме того, реализация данного направления позволит будущим специалистам успешно действовать в различных регионах Российской Федерации. Развитие способности к межкультурной коммуникации имеет большое значение для интеграции студентов в профессиональное сообщество. Профессиональная подготовка должна строиться с учетом того, что в дальнейшем специалистам придется выстраивать отношения с

сотрудниками иностранных фирм, поэтому вопросам коммуникации между представителями разных культур должно быть уделено особое внимание.

Третье направление заключается в привлечении к процессу профессиональной подготовки студентов направления «Туризм» более широкого круга специалистов. К ним относятся люди, имеющие необходимые знания и опыт в сфере инновационной деятельности. Кроме того, с учетом повсеместного развития процессов цифровизации необходимо привлекать специалистов, обладающих богатым опытом деятельности по внедрению IT-технологий в туристских организациях. Учитывая сложность современной туристской деятельности, представляется важным участие специалистов по управлению бизнес-процессами в туризме и маркетингу. Особую значимость при реализации данного направления имеют практические навыки указанных специалистов, что позволит более эффективно формировать соответствующие способности студентов.

Четвертое направление определяется необходимостью развития у студентов соответствующих компетенций в сфере владения современными цифровыми технологиями. В ходе профессиональной подготовки необходимо создать условия для освоения современных программ, используемых для автоматизации процессов обслуживания клиентов, также требуется познакомить будущих специалистов с инновационными технологиями ведения туристско-экскурсионной деятельности. С этой целью предполагается создание соответствующих лабораторий и экспериментальных площадок на базе учебных заведений, организация проектной деятельности студентов.

Пятое направление предполагает ведение целенаправленной работы по развитию социальных навыков студентов и повышению их психологической устойчивости. Для этого могут быть использованы деловые игры, творческие задания, тренинги и другие формы работы, предполагающие взаимодействие. В ходе такой работы необходим подробный разбор возникающих ситуаций с анализом действий их участников. Данное направление позволит подготовить студентов к будущей профессиональной деятельности и создать основу для успешной адаптации.

Таким образом, исследование проблем профессиональной подготовки студентов направления «Туризм» в контексте развития современных форм туристской деятельности позволяет сделать вывод о том, что становление специалиста предполагает необходимость теоретической и практической подготовки, а также развития ряда качеств личности, обеспечивающих пригодность к профессиональной деятельности. Анализ существующей системы профессиональной подготовки показывает наличие ряда трудностей, приводящих к рассогласованию между существующим уровнем подготовки выпускаемых специалистов и требованиями работодателей. К этим трудностям относятся следующие: дисбаланс между теоретической и практической составляющей процесса обучения; проблемы кадрового обеспечения учебного процесса; недостаточный учет современных тенденций в сфере туризма. Постоянное развитие туристской деятельности и внедрение инноваций во всех ее формах требуют от учебных заведений подготовки узкопрофильных специалистов; умения прогнозировать ближайшее развитие туристской отрасли; ведение мониторинга потребностей туристских организаций в различных специалистах. Исходя из поставленной цели исследования, выделены основные направления работы учебных заведений для преодоления дисбаланса между уровнем подготовки специалистов и требованиями работодателей: развитие языковых компетенций студентов для выполнения профессиональных обязанностей и самообразования; развитие способности студентов к межкультурной коммуникации для повышения качества сервиса и интеграции в профессиональное сообщество; привлечение к процессу профессиональной подготовки специалистов по инновациям, IT-технологиям, управлению бизнес-процессами и маркетингу, имеющих опыт практической деятельности; создание условий для освоения современных программ, используемых при автоматизации процессов обслуживания клиентов, и знакомства с инновационными технологиями ведения туристско-экскурсионной деятельности; развитие социальных навыков студентов и повышение их психологической устойчивости.

Библиографический список

1. Ползикова Е.В., Поддубная Т.Н., Хатит Ф.Р., Заднепровская Е.Л. Теоретические и методические аспекты подготовки студентов в области туризма. *Вестник Майкопского государственного технологического университета*. 2017; № 3: 61–66.
2. Пирогова О.В. Состояние подготовки кадров для сферы туризма в Российской Федерации. *Интерактивная наука*. 2018; № 6 (28): 24–28.
3. Плотникова В.С. Профессиональное туристское образование: проблемы и возможности их решения. *Непрерывное образование: XXI век*. 2021; № 2 (34): 151–166.
4. Зинченко С.В., Боряева В.Г. Актуальные проблемы образования в сфере туризма. *Современные инструменты, методы и технологии управления знаниями*. 2019; № 2: 51–60.
5. Пясецкая И.Ш. О некоторых аспектах профессиональной подготовки будущих кадров индустрии гостеприимства и туризма в эпоху глобального процесса цифровизации. *Современная высшая школа: инновационный аспект*. 2020; Т. 12, № 1 (47): 86–93.
6. Замятина Н.А., Збарская А.В. Специфика инновационной деятельности в туризме эпохи новой реальности. *Вестник университета*. 2021; № 9: 112–121.

References

1. Polzikova E.V., Poddubnaya T.N., Hatit F.R., Zadneprovskaya E.L. Teoreticheskie i metodicheskie aspekty podgotovki studentov v oblasti turizma. *Vestnik Majkopskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta*. 2017; № 3: 61-66.
2. Pirogova O.V. Sostoyanie podgotovki kadrov dlya sfery turizma v Rossijskoj Federacii. *Interaktivnaya nauka*. 2018; № 6 (28): 24-28.
3. Plotnikova V.S. Professional'noe turistskoe obrazovanie: problemy i vozmozhnosti ih resheniya. *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek*. 2021; № 2 (34): 151-166.
4. Zinchenko S.V., Boryaeva V.G. Aktual'nye problemy obrazovaniya v sfere turizma. *Sovremennye instrumenty, metody i tehnologii upravleniya znaniyami*. 2019; № 2: 51-60.
5. Pyaseckaya I.Sh. O nekotoryh aspektah professional'noj podgotovki buduschih kadrov industrii gostepriimstva i turizma v `epohu global'nogo processa cifrovizacii. *Sovremennaya vysshaya shkola: innovacionnyj aspekt*. 2020; T. 12, № 1 (47): 86-93.
6. Zamyatina N.A., Zbarskaya A.V. Specifika innovacionnoj deyatel'nosti v turizme `epohi novoj real'nosti. *Vestnik universiteta*. 2021; № 9: 112-121.

Статья поступила в редакцию 29.09.22

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-112-115

Voskovskaya A.S., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: ASVoskovskaya@fa.ru*

Karpova T.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: TAKarpova@fa.ru*

FORMATION OF A PROFESSIONAL LANGUAGE PERSONALITY IN THE MULTICULTURAL ENVIRONMENT OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION. In the modern Russian education system, the formation of a highly professional language personality is becoming more and more relevant every year, while the multicultural environment of the university is a mobile model for students to practically master the skills of professional communication. The article discusses results of Russian and foreign studies of the multicultural environment at a university and its influence on the formation of a student's professional language personality. In the course of the research, the definition of the concept of the multicultural environment of higher education institution is given, indicators and components of the multicultural environment of the university are identified, recommendations are formulated for structuring the components of the multicultural environment of the Russian university, taking into account the best foreign practices and further stimulating multicultural education in the Russian Federation for the formation of a highly professional language personality of the student.

Key words: **multicultural environment, multicultural environment indicators, multicultural environment components, higher educational institution.**

А.С. Восковская*, канд. пед. наук, доц., Финансовый университет при правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: ASVoskovskaya@fa.ru*

Т.А. Карпова, *канд. пед. наук, доц., Финансовый университет при правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: TAKarpova@fa.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

В современной российской системе образования формирование высокопрофессиональной языковой личности с каждым годом становится всё более актуальной, при этом поликультурная среда вуза является для обучающихся мобильной моделью для практического овладения навыками профессионального общения. В статье рассматриваются результаты отечественных и зарубежных исследований поликультурной среды вуза и её влияние на формирование профессиональной языковой личности обучающегося. В процессе исследования дано определение понятию «поликультурная среда вуза», выявлены показатели и компоненты поликультурной среды вуза, сформулированы рекомендации по структуризации компонентов поликультурной среды российского вуза с учетом лучших зарубежных практик и дальнейшего стимулирования поликультурного образования в Российской Федерации для формирования высокопрофессиональной языковой личности студента.

Ключевые слова: **поликультурная среда, показатели поликультурной среды, компоненты поликультурной среды, высшее учебное заведение.**

Статья подготовлена по результатам исследований, выполненных за счёт бюджетных средств по государственному заданию Финансового университета при Правительстве Российской Федерации

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что в настоящее время происходят изменения во всех сферах нашего общества, которые, безусловно, влияют на образовательную среду высших учебных заведений. В современной российской системе образования формирование высокопрофессиональной языковой личности с каждым годом становится всё более актуальной. При этом следует отметить, что поликультурная среда вуза является мобильной моделью для практического овладения навыками профессионального общения, поскольку преподаватели при проведении лекционных, семинарских и практических занятий стремятся соответствовать стандартам мировых образовательных технологий. Потребность в изучении поликультурной среды вуза возрастает, так как такая среда постоянно изменяется в пространстве и времени, используя психолого-педагогическое воздействие на студентов, опираясь на профессионально заданные цели и профессионально заданные ситуации.

Целью данного исследования является определение компонентов поликультурной среды, влияющих на формирование профессиональной языковой личности в высшем учебном заведении. В соответствии с целью исследования определены следующие задачи: проанализировать зарубежные и отечественные источники на предмет определения понятия поликультурной среды вуза; выявить показатели концепции поликультурной среды вуза; разработать рекомендации по структуризации компонентов поликультурной среды российских вузов с целью формирования высокопрофессиональной языковой личности студента.

Методологическими и научно-теоретическими основами исследования являются основные законы, принципы, категории педагогики и психологии. В ходе исследования были тщательно изучен ряд научных работ по вопросам формирования профессиональной языковой личности в поликультурной среде вуза, соответствующие главы специализированных книг, основополагающие статьи научных журналов и доклады научных и научно-практических конференций.

Научная новизна данного исследования заключается в глубоком изучении возможностей использования опыта других стран по формированию профессиональной языковой личности студента в поликультурной среде вуза.

Теоретическая значимость работы состоит в том, что в ней исследованы положения отечественных и зарубежных учёных, определены компоненты поликультурной среды, влияющие на формирование профессиональной языковой личности студента.

Практическая значимость исследования заключается в том, что результаты теоретического анализа позволили сформулировать рекомендации по структуризации компонентов поликультурной среды российских вузов с целью формирования высокопрофессиональной языковой личности студента.

Поликультурная среда вуза выступает предметом ряда исследований российских учёных. В.П. Борисенков рассматривает поликультурную среду с исторической точки зрения, определяет её теоретические основы, а также основы проектирования [1]. В.В. Гриценко и И.В. Кузнецова представляют поликультурную среду вуза как условие формирования позитивного отношения к представителям других этнокультур [2]. Е.И. Пилюгина исследует механизмы и технологии адаптации обучающегося в поликультурной среде вуза [3]. О.Н. Омаров, С.З. Закарьяева, М.Г. Курбанисмаилова представляют поликультурную образовательную среда вуза как условие формирования гражданско-патриотической позиции студента [4]. Ряд учёных формулируют преимущества воздействия данной среды на формирование личности обучающихся [5; 6].

Зарубежные исследователи рассматривают поликультурную среду вуза прежде всего в педагогической поддержке представителей этнических меньшинств; билингвальном обучении; многокультурном воспитании; в специальных образовательных программах для многоэтнических групп [7; 8].

В США, стране мигрантов, поликультурная образовательная среда с билингвальным обучением является объективной необходимостью. Так, испаноговорящее население Америки настаивает на обучении на двух языках. Жители Гавайских островов просят исключить английский язык из школьной программы для возрождения родного языка. Такое многорасовое общество усиливает и сохраняет дистанцию между этническими субкультурами. И такая тенденция имеет исторические корни. Изначально сегрегация в США занимала главенствующее положение, и понятие «расовая принадлежность» применялось только к белому населению страны. Многие годы процесс культурной ассимиляции этнических меньшинств не позволял полноценно включиться в жизнь страны. С конца XX века отмечается рост этноцентризма в вузах США и неприязни к национальным меньшинствам и новым этническим иммигрантам. Такая образовательная среда является следствием культурной ассимиляции этнических субкультур. Поликультурная среда американских вузов направлена на принятие иммигрантами из разных этнических и религиозных групп американских традиций, культуры, ценностей и образа жизни. В Соединенных Штатах концепция «мультикультурности» работает в двух направлениях: прославлении разнообразия и индивидуальности; создании национальной учебной программы. Ввиду того, что в Соединенных Штатах происходят демографические сдвиги и изменения в численности учащихся, а в силу того, что институциональное образование служит как формированию, так и обеспечению динамичного гражданского общества, поликультурное образование в Соединенных Штатах нуждается в постоянной поддержке. Поликультурное образование поощряет свободу, навыки и компетенции, необходимые для пересечения этнических и культурных границ, налаживания взаимодействия с другими культурами и группами. Некоторые университеты США в структуру образовательной программы вводят модули по предметам, связанным с культурным разнообразием. Так, в Университете Сент-Луиса, студенты могут выбирать из курсов, включая мировую музыку, современную Америку, психологию угнетения, постколониальную литературу, испаноязычное богословие США, межкультурную коммуникацию и многое другое. В Пенсильванском университете США студенты могут подать заявку на участие в программе межкультурного лидерства. Это объединяет местных и иностранных студентов, позволяя формировать «межкультурное сообщество лидеров». В Университете Невады, Рино, каждый год с апреля по май проводится ежегодный университетский межкультурный месяц, в рамках которого проводятся мероприятия, посвященные разнообразию культур, представленных в университете. Эта обширная программа обусловлена не столько большим количеством иностранных студентов, сколько этническим и культурным разнообразием, существующим в США [9].

В Великобритании проблемы поликультурной среды воспринимаются весьма остро. В этой стране основными причинами межнациональных конфликтов явились экономические и религиозные разногласия. С момента открытия (в 70-х годах прошлого века) большого нефтяного месторождения в Шотландии граждане этой территории проводили референдумы по выходу из состава Соединенного королевства. Протесты ирландцев-католиков против дискриминации по религиозному признаку также являются свидетельством межкультурных разногласий Великобритании. Распад колоний, Вторая мировая война, рост промышленности – все это привело к притоку иммигрантов – представителей различных субкультур и недовольству среди коренного населения. Примечательно, что с конца 40-х годов XX века образование в Великобритании было лимитировано для иммигрантов, и проблема расовой дискриминации существовала вплоть до конца 70-х годов. Внедрить билингвальное обучение не получилось, пытались и пытаются усилить платформу толерантности к представителям меньшинств [10; 11].

Проблемы поликультурной среды вуза затронули Китай и Южную Корею в связи с тем, что в эти страны приезжает большое количество иностранцев в надежде получить достойное образование и по окончании вуза найти работу. В образовательной системе вузов Южной Кореи делают акцент на индивидуальном подходе и гуманном отношении ко всем обучающимся с целью создания демократического общества. К концу XX века в образовательной системе Южной Кореи произошел сдвиг на последовательное равенство всех абитуриентов, независимо от их страны проживания и финансового положения, который базируется на знаниях и способностях личности, оказавшейся в новом социуме [12]. В современном Китае образование развивается в интересах 56 этнических групп и миграции между странами, сельскими и городскими районами. Одним из наиболее известных аспектов развития образовательной среды Китая является «игнорирование культуры этнических меньшинств», что приводит к постепенному их исчезновению. Во главе угла для страны с населением более 1,4 миллиардов человек стоит обеспечение единства, стабильности и гармонии в стране. Несмотря на то, что Министерство образования определяет культурное разнообразие как важное направление развития образования, в Китае считается, что подлинный

мультикультурализм может привести к расхождениям в политических взглядах и, таким образом, подорвать единство нации. Китай является многокультурной страной и на протяжении истории придерживается концепции «единства». Эта концепция делает китайскую политику более ориентированной на единую господствующую культуру, а не на множество различных второстепенных культур [13].

Следует отметить, что поликультурализм и разнообразие являются ключевым компонентом университетской среды. Исследование, проведенное на примере ряда зарубежных стран, показало возможность построения в вузах многокультурной и диверсифицированной образовательной среды. Выбор студентами стран и университетов определяется их интересом к обучению и выражается в увеличении (снижении) количества студентов-иностранцев. Одним из преимуществ, способным привлечь студентов иностранцев в университет, является возможность обучения по учебным программам, реализуемым на иностранном языке. Важным потенциальным преимуществом университета является имидж вуза, академическая репутация, учебная атмосфера, а также сотрудничество в международных проектах и финансовая поддержка научных исследований.

Исходя из приведенных фактов развития поликультурной среды вузов в зарубежных странах, можно утверждать, что для каждой страны концепция поликультурной среды вуза является индивидуальной и зависит от исторического пути развития государства и сохраняемых ценностей, которую можно измерить несколькими показателями: количество студентов с иностранным гражданством, обучающихся в университетах страны; расходы на образование в стране; нормативное правовое поле.

Российские университеты стремятся к вершинам мировых рейтингов благодаря своим ведущим мировым программам в области науки, технологий, инженерии и математики (STEM). Обучение в России дает возможность погрузиться в по-настоящему академическую среду. В России самое высокообразованное население в мире: более половины российских граждан имеют высшее образование. К тому же одним из главных преимуществ обучения в России являются доступные стипендиальные возможности. Каждый год российское правительство предоставляет тысячи стипендий иностранным студентам. Благодаря этой поддержке популярность России для иностранных студентов значительно увеличивается. Следует также отметить высокий уровень расходов на образование в России (от 4,4 до 4,9% ВВП) [14], что может быть косвенным подтверждением качества обучения, развитости инфраструктуры вузов и т. д. Это способствует повышению их привлекательности для студентов. В образовательной политике доминирует идея приоритета общечеловеческих духовных ценностей, выражающаяся через национальные ценности.

Таким образом, поликультурную образовательную среду вуза можно определить как часть образовательной среды, представляющей совокупность условий и требований, влияющих на формирование языковой личности и обеспечивающих соблюдение толерантности по отношению к представителям других культур и этносов, эффективное межкультурное взаимодействие, изучение культурно-исторического опыта и познание общекультурных ценностей.

В настоящее время нет унифицированного подхода, определяющего компоненты поликультурной среды. Можно предложить типологию компонентов поликультурной среды вуза «по степени влияния на формирование профессиональной языковой личности», включающую следующие элементы: ценностно-содержательный, предусматривающий освоение общечеловеческих и общекультурных ценностей; личностно ориентированный, определяющий поликультурное образование, направленный на самопознание и самореализацию с учетом выработанных культурных ценностей; компонент образовательной интеграции, предусматривающий включение в содержание образовательного процесса культурно-исторического опыта и традиций разных этносов; коммуникативно-толерантный, определяющий взаимодействие в процессе обучения с представителями разных культур, способствующий межэтническому и межкультурному взаимодействию и предполагающий понимание и принятие других культур и этнокультур; регулирующий, обеспечивающий регламентацию и определяющий вектор развития гражданской идентичности студента. На основе анализа вышеупомянутых компонентов обоснована взаимосвязь поликультурной среды вуза и условий формирования языковой личности.

В качестве рекомендаций по структуризации компонентов поликультурной среды российских вузов с учетом лучших зарубежных практик и дальнейшего стимулирования поликультурного образования в Российской Федерации необходимо организовать изучение представителей меньшинств вуза, внесших вклад в развитие науки; рассмотреть возможность включения в учебные планы факультативных дисциплин, направленных на раскрытие идентичности культурных меньшинств; продолжить формирование учебных групп, образованных по уровню успеваемости и по культурному происхождению студентов; продолжить практику внедрения индивидуальной траектории обучения студента с учетом поликультурной составляющей; организовать повышение квалификации сотрудников образовательных учреждений, направленное на рост осведомленности о поликультурном образовании; продолжить практику проведения внеаудиторной работы по вовлечению обучающихся и их семей в культурные мероприятия, способствующие развитию и укреплению социальных связей между другими культурными группами студентов.

Библиографический список

1. Борисенков В.П., Гукаленко О.В., Данилюк А.Я. *Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования*. Москва: Педагогика, 2006.
2. Гриценко В.В., Кузнецова И.В. Поликультурная среда вуза как условие формирования позитивного отношения к представителям других этнокультур. *Психология образования в XXI веке: теория и практика:* материалы конференции. Волгоград, ВГСПУ «Перемена», 2011.
3. Пилюгина Е.И. Поликультурная среда вуза как условие формирования самооценки студентов мигрантов в период социально-психологической адаптации. *Молодой учёный*. 2016; № 5.1 (109.1): 4–6. Available at: https://moluch.ru/archive/109/26320/
4. Омаров О.Н., Закарьяева С.З., Курбанисмаилова М.Г. Поликультурная образовательная среда вуза как условие формирования гражданско-патриотической позиции студента. *Балтийский гуманитарный журнал*. 2019; Т. 8, № 2 (27): 80–83.
5. Мельничук М.В. Поликультурная среда вуза и формирующие её факторы. *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 4 (95): 175–176.
6. Васильева Э.Р., Гилязетдинов Р.А. Поликультурная среда как фактор успешного развития личности студентов технического университета. *Педагогический журнал*. 2020; Т. 10, № 6А: 108–116.
7. Nieto S. *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education*. New York: Longman, 2000.
8. Davis N.E. and Cho M.O. "Intercultural competence for future leaders of educational technology and its evaluation". *Interactive Educational Multimedia*. 2005; № 10: 1–22.
9. Akkari A., Radhouane M. *Multicultural education in the United States. Intercultural approaches to education. From theory to practice.* Springer Nature Switzerland. 2022: 65–78. Available at: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-70825-2_5
10. Чибисова Т.А. Образовательная среда Великобритании в аспекте её поликультурности: социально-педагогический аспект. *Евразийский союз учёных. Педагогические науки*. 2015; № 3 (12): 37–40.
11. Maylor U., Read B., Mendic H., Ross A., Rollock N. *Diversity and Citizenship in the Curriculum: Research Review.* London Metropolitan University, 2007. Available at: http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/https://www.education.gov.uk/publications/eorderingdownload/rr819.pdf
12. Протанская Е.С. Поликультурное образование в системе ценностей современного мира. *Вестник СПбГИК*. 2022; № 2 (51): 136–145.
13. Jiatong Hu. Analysis on Chinese Multicultural Education System Modelling after American Multicultural Education and Suggestions. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research.* 2021; Vol. 561: 474–478.
14. *Government expenditure on education, total (% of GDP) – Azerbaijan, China, Russian Federation, Germany, Saudi Arabia, India, United States.* UNESCO Institute for Statistics, 2022.

References

1. Borisenkov V.P., Gukalenko O.V., Danilyuk A.Ya. *Polikul'turnoe obrazovatel'noe prostranstvo Rossii: istoriya, teoriya, osnovy proektirovaniya*. Moskva: Pedagogika, 2006.
2. Gricenko V.V., Kuznecova I.V. Polikul'turnaya sreda vuza kak uslovie formirovaniya pozitivnogo otnosheniya k predstavitelyam drugih `etnokul'tur. *Psihologiya obrazovaniya v XXI veke: teoriya i praktika:* materialy konferencii. Volgograd, VGSPU «Peremena», 2011.
3. Pilyugina E.I. Polikul'turnaya sreda vuza kak uslovie formirovaniya samoocenki studentov migrantov v period social'no-psihologicheskoj adaptacii. *Molodoj uchenyj*. 2016; № 5. 1 (109.1): 4-6. Available at: https://moluch.ru/archive/109/26320/
4. Omarov O.N., Zakar'yaeva S.Z., Kurbanismailova M.G. Polikul'turnaya obrazovatel'naya sreda vuza kak uslovie formirovaniya grazhdansko-patrioticheskoj pozicii studenta. *Baltijskij gumanitarnyj zhurnal*. 2019; T. 8, № 2 (27): 80-83.
5. Mel'nichuk M.V. Polikul'turnaya sreda vuza i formiruyuschie ee faktory. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 4 (95): 175-176.
6. Vasil'eva `E.R., Gilyazetdinov R.A. Polikul'turnaya sreda kak faktor uspeshnogo razvitiya lichnosti studentov tehnicheskogo universiteta. *Pedagogicheskij zhurnal*. 2020; T. 10, № 6A: 108-116.
7. Nieto S. *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education*. New York: Longman, 2000.
8. Davis N.E. and Cho M.O. "Intercultural competence for future leaders of educational technology and its evaluation". *Interactive Educational Multimedia*. 2005; № 10: 1-22.
9. Akkari A., Radhouane M. *Multicultural education in the United States. Intercultural approaches to education. From theory to practice.* Springer Nature Switzerland. 2022: 65-78. Available at: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-70825-2_5

10. Chibisova T.A. Obrazovatel'naya sreda Velikobritanii v aspekte ee polikul'turnosti: social'no-pedagogicheskij aspekt. *Evrazijskij soyuz uchenyh. Pedagogicheskie nauki.* 2015; № 3 (12): 37-40.
11. Maylor U., Read B., Mendic H., Ross A., Rollock N. *Diversity and Citizenship in the Curriculum: Research Review.* London Metropolitan University, 2007. Available at: http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/https://www.education.gov.uk/publications/eorderingdownload/rr819.pdf
12. Protanskaya E.S. Polikul'turnoe obrazovanie v sisteme cennostej sovremennogo mira. *Vestnik SPbGIK*. 2022; № 2 (51): 136-145.
13. Jiatong Hu. Analysis on Chinese Multicultural Education System Modelling after American Multicultural Education and Suggestions. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*. 2021; Vol. 561: 474-478.
14. *Government expenditure on education, total (% of GDP) – Azerbaijan, China, Russian Federation, Germany, Saudi Arabia, India, United States.* UNESCO Institute for Statistics, 2022.

Статья поступила в редакцию 28.09.22

УДК 378.01 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-115-117

***Kozyr Z.O.**, teacher, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University, Maritime College (Novorossiysk), E-mail: zemfira.kozyr@mail.ru*
***Tomilin A.N.,** teacher, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University, Transport College (Novorossiysk), E-mail: mail@nsma.ru*

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE REALIZATION OF EDUCATIONAL POTENTIAL IN THE PROCESS OF DISTANCE LEARNING OF COLLEGE CADETS. The article substantiates and discloses pedagogical conditions for realization of educational potential in the process of distance learning of cadets at the Maritime College. Factors that determine the relevance of the topic are given. The purpose of the proposed article is to determine the set of pedagogical conditions necessary for the effective realization of the educational potential of the college in conditions of "distance learning." Objectives of the study that ensure the achievement of the planned goal are specified. Realization of the intended goal is possible through the use of methods of theoretical analysis, synthesis, deduction. The essence of the term "pedagogical conditions" is clarified. The set of pedagogical conditions for the conducted research is determined. Actions and measures for the implementation of each pedagogical condition are disclosed. Features of using the proposed pedagogical conditions are shown. The application of the selected pedagogical conditions ensures the effective organization of pedagogical activity.

Key words: **education, educational potential, distance learning, cadet, maritime college, pedagogical conditions, process, implementation, formation.**

***З.О. Козырь,** преп., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, Морской колледж, г. Новороссийск, E-mail: zemfira.kozyr@mail.ru*
***А.Н. Томилин,** преп., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, Транспортный колледж, г. Новороссийск), E-mail: mail@nsma.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА В ПРОЦЕССЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ КУРСАНТОВ КОЛЛЕДЖА

Статья посвящена обоснованию и раскрытию педагогических условий реализации воспитательного потенциала в процессе дистанционного обучения курсантов морского колледжа. Приведены факторы, обусловливающие актуальность темы. Цель предлагаемой статьи заключается в определении совокупности педагогических условий, необходимых для эффективной реализации воспитательного потенциала колледжа в условиях дистанта. Конкретизированы задачи исследования, обеспечивающие достижение запланированной цели. Реализация намеченной цели возможна путем применения методов теоретического анализа, синтеза, дедукции. Уточнена сущность термина «педагогические условия». Определена совокупность педагогических условий для проводимого исследования. Раскрыты действия и меры по реализации каждого педагогического условия. Показаны особенности использования предложенных педагогических условий, применение которых обеспечивают эффективную организацию педагогической деятельности.

Ключевые слова: **воспитание, воспитательный потенциал, дистанционное обучение, курсант, морской колледж, педагогические условия, процесс, реализация, формирование.**

В современной образовательной практике дистанционное обучение нашло свою прочную «прописку» и стало довольно популярным, надежным и эффективным средством профессиональной подготовки будущих специалистов. Дистанционное обучение получило должное признание как у преподавателей, так и у всей учащейся молодежи, школьников.

Важнейшими факторами, доказывающими актуальность рассматриваемой темы, являются:

– укрепившийся авторитет дистанционного обучения, что обусловлено накопленной практикой применения такой новой формы в профессиональной подготовке студентов и курсантов;

– возрастанием требовательности руководящих органов управления образованием, в том числе ректоратов и деканатов, к подготовленности преподавательских кадров для качественного проведения дистанционного обучения и воспитания учащейся молодежи;

– необходимостью определения комплекса педагогических условий, применение которых способствовало бы повышению эффективности и результативности дистанционного обучения и воспитания учащихся.

Вышеприведенные факторы подтверждают актуальность разбираемой темы.

Цель исследования: на основе теоретического анализа научно-педагогической литературы определить подходящие педагогические условия и произвести выбор наиболее эффективных из них для качественного и результативного проведения педагогического исследования.

Для достижения намеченной цели требуется решение следующих задач:

– провести контент-анализ педагогической литературы в интересах определения сущности феномена «педагогические условия»;

– исследовать опыт отечественных ученых в выборе ими необходимых педагогических условий для своих исследований;

– дать авторское определение термину «педагогические условия»;

– осуществить обоснование и выбор совокупности педагогических условий для проводимого исследования.

Несмотря на некоторую «свежесть» рассматриваемой темы, ею очень давно и основательно занимаются как западные, так и отечественные ученые.

В западной науке тема дистанционного образования и дистанционного обучения стала предметом исследования таких ученых, как R. Garrison, B. Holmberg, D. Keegan, M. Moore, O. Peters и др. Ими были предложены авторские подходы, первые концепции и модели дистанционного образования и дистанционного обучения. Преимущественно все они носят дескриптивный характер и требуют дальнейшего развития и конкретизации. Основная причина этого – активное развитие информационно-коммуникативных технологий (ИКТ), цифровизация современного образования.

В отечественной педагогике различные аспекты дистанционного обучения исследовали такие ученые, как А.А. Андреев, А.М. Курбанова, Е.С. Полат, Э.М. Хабибулина и др., по мнению которых дистанционное обучение – это новая форма, позволяющая достаточно эффективно проводить процесс обучения и воспитания студентов и курсантов. Применение в процессе дистанционного обучения различных педагогических и информационных технологий способствует развитию широкой популярности и интереса к этой форме обучения.

В последнее десятилетие российские исследователи обратили свои взоры на возможности творческого применения воспитательного потенциала учебных заведений в интересах проведения воспитательной работы с учащейся молодежью в условиях дистанта. В этом плане известны диссертационные исследования, выполненные Л.В. Алиевой [1], Р.М. Магомедовым [2], Л.А. Марченко [3], Г.С. Папазян [4], М.Б. Шеиной [5] и др.

Изучение научной литературы показывает, что в основном авторы рассматривают понятие «воспитательный потенциал» как совокупность средств, методов и способов деятельности [1]; возможностей, средств и ресурсов [2]; совокупность возможностей в воспитательной работе с учащейся молодежью [3];

содержания, форм и методов обучения [4]; комплекс реальных и потенциальных возможностей [5].

Следовательно, под термином «воспитательный потенциал» следует понимать некую совокупность разнообразных возможностей, условий и средств, использование которых позволяет преподавателю (воспитателю) организовать целенаправленный и эффективный воспитательный процесс и достичь требуемого результата – сформировать у воспитуемого комплекс развитых духовно-нравственных и профессиональных качеств, вооружить личность курсанта позитивными общечеловеческими, государственными, национальными и профессиональными ценностями как основы его ценностных ориентаций, потребных для повседневной и профессиональной деятельности.

Проведенный анализ показал, что в отечественной педагогике исследованы возможности реализации воспитательного потенциала: а) современного детского общественного движения (Г.В. Дербенева, 2004); б) психолого-педагогических дисциплин (И.П. Коновалова, 2005); в) физической культуры в социально нестабильном регионе (Р.М. Магомедов, 2013); г) образовательной деятельности вуза (Л.В. Алиева, 2015); д) православной воскресной школы (Л.А. Марченко, 2015); е) студенческого событийного волонтёрства (Г.С. Папазян, 2020); ж) семьи в условиях социального партнерства со школой (М.Б. Шеина, 2013) и др.

Как видим, работ, посвященных исследованию воспитательного потенциала морских колледжей, нет. Данный факт и сориентировал авторов на проведение представленного педагогического исследования.

Феномен педагогических условий – постоянно находиться в центре внимания всех исследователей, всё время производящих поиск потребных и эффективных педагогических условий, применение которых способствовало бы достижению более качественных результатов.

Наличие многообразия проведенных исследований с различными целями и задачами сказывается и на выбранные педагогические условия, которых, как оказалось, очень много.

Так в чем же суть данного феномена? Как это объясняют ученые?

К примеру, известный теоретик и практик в сфере педагогики Н.М. Борытко [6] стоит на позиции, что педагогические условия есть определенные «внешние обстоятельства», сконструированные преподавателем и использованные для конкретного педагогического процесса, обеспечивающие его конструктивно-творческое протекание и достижение потребного результата. По мнению В.И. Андреева [7], педагогические условия надо понимать как результат творческой деятельности по выбору содержания, приёмов, методов и форм работы, умелое применение которых обеспечивает достижение намеченной цели. Исследователь А.Х. Хушбахтов [8] полагает, что педагогические условия выступают в качестве главного компонента педагогической системы и предназначены для улучшения педагогической работы. А.Н. Томилин [9] стоит на позиции, что педагогические условия представляют собой уникальный комплекс, включающий внешние факторы (среда, возможности, формы, методы, средства, приемы педагогической деятельности) и личностные обстоятельства учащегося (воспитанника), согласованное использование которых значительно содействуют повышению эффективности педагогической деятельности и получению положительных результатов.

На наш взгляд, наиболее содержательным является определение, разработанное Н.Н. Вашкевич: «Педагогические условия – это комплекс специально аргументированных и организованных обстоятельств и направлений педагогической деятельности, которые в совокупности определяют достижение эффективности результата процесса обучения на различных его этапах и в целом» [10].

Позиции авторов [6–10], дают нам возможность определить основные характерные черты педагогических условий:

– определяются или сознательно создаются преподавателем (исследователем);

– требуют научного, творческого подхода;

– выступают как уникальный комплекс мер педагогического воздействия;

– применяются в интересах существенного улучшения педагогического процесса;

– направлены на достижение намеченной цели и получение положительного результата;

– отражают комплекс потенциалов образовательной и материально-пространственной среды;

– включают конкретное содержание, необходимые приёмы, методы и формы работы;

– обладают многообразием видов;

– им свойственно развитие, модификация и трансформация (с течением времени).

Особенности применения комплекса педагогических условий реализации воспитательного потенциала в процессе дистанционного обучения курсантов морского колледжа. *Ключевая особенность* заключается в том, что на основе изучения научной литературы, исходя из цели и задач проводимого исследования, следует произвести *выбор* необходимых педагогических условий. Для нашего исследования наиболее подходящими являются следующие педагогические условия:

– обеспечение профессиональной компетентности преподавателей к проведению воспитательной работы в дистанционном формате;

– подбор оптимальных форм и методов воспитательной работы в условиях дистанционного обучения;

– определение потребных ИКТ;

– организация конструктивного взаимодействия педагогов и курсантов как полноправных субъектов воспитательного процесса в условиях дистанционного обучения;

– развитие мотивации курсантов к участию в воспитательных мероприятиях в дистанционных условиях.

Вторая особенность. Декларация выбранных педагогических условий еще ни о чем не говорит. Необходимо установить, какие действия, пути, меры следует предпринять для «оживления» выбранного педагогического условия, включения в активную педагогическую деятельность.

Так, для реализации первого педагогического условия – *обеспечение профессиональной компетентности преподавателей к проведению воспитательной работы в дистанционном формате* – необходимо:

– сориентировать преподавателей в организации воспитательного процесса в условиях дистанционного обучения и применении для этого воспитательного потенциала колледжа. Лучше это сделать в форме инструктивно-методического занятия, что позволит не только уведомить преподавателей, но и дать им полную, ясную и достаточную информацию: что необходимо, когда и как сделать, обучить некоторым первичным действиям. Эта форма позволит также выяснить, какие имеются у преподавателей и воспитателей вопросы и проблемы в этой сфере;

– уточнить наличие необходимых технических средств и соответствующих платформ для проведения воспитательных мероприятий;

– проверить, все ли преподаватели являются уверенными пользователями персональных компьютеров, умеют обращаться с компьютерной техникой, гаджетами, владеют цифровой грамотностью и готовы ли к организации и проведению воспитательных мероприятий в условиях дистанта;

– для преподавателей, слабо владеющих компьютерной техникой, создать группу ускоренной подготовки в условиях колледжа;

– организовать процесс самообучения и самосовершенствования преподавателей в сфере применения компьютерной техники и ИКТ;

– убедиться, что к началу проведения дистанционных мероприятий все преподаватели готовы и способны работать с современной техникой.

Применение второго педагогического условия – *подбор оптимальных форм и методов воспитательной работы в условиях дистанционного обучения* – требует:

– осуществить выбор каждой формы и метода воспитательной деятельности в строгом соответствии с целью и задачами воспитания в морском колледже, профессиональной подготовки будущего специалиста морского транспорта России;

– стремиться с использованием цифровой информационно-образовательной среды трансформировать классические формы воспитательной работы применительно к дистанционному обучению и воспитанию;

– продумать и создать онлайн-мероприятия воспитательной направленности. К примеру, проведение дистанционных конкурсов, викторин, вечеров вопросов и ответов, встреч и интересными людьми и др.;

– применять разнообразные инновационные мероприятия воспитательной направленности, отдавая предпочтение более современным и востребованным (конференц-связь, мастер-класс, веб-квест, виртуальные экскурсии, создание общего творческого продукта, групповая дискуссия, совместный просмотр и обсуждение видеофильма и др.);

– исключить назидательный тон и применение ограниченного, узкого круга воспитательных форм и методов работы с одинаковым «устрашающим, запугивающим» содержанием.

Для качественного использования третьего педагогического условия – *определение и умелое применение потребных ИКТ* – целесообразно обеспечить готовность преподавателей и курсантов к свободному применению:

а) базовых информационно-компьютерных технологий;

б) специальных программ;

в) специальных приложений.

Также необходимо:

– быть пользователем аккаунта в таких популярных социальных сетях, как ВКонтакте, Facebook, Instagram и др.;

– в социальных сетях следует создать соответствующие группы для проведения воспитательных мероприятий;

– целесообразно для проведения индивидуальных и групповых бесед образовать соответствующий аккаунт в мессенджерах (Viber, WhatsApp и др.);

– для участников дистанционного обучения и воспитания подготовить памятки с изложением подробного и последовательного алгоритма установки конкретной программой или приложения для проведения дистанционного обучения и мероприятий воспитательной работы.

Четвертое педагогическое условие – *организация конструктивного взаимодействия педагогов и курсантов* – призывает преподавателей:

– при организации и проведении воспитательной деятельности с курсантами колледжа учитывать уровень цифровой грамотности юношей и девушек;

– добиваться установки более личного и доверительного контакта с курсантами;

– руководствоваться положением, что курсант является полноправным субъектом воспитательного процесса в условиях дистанционного обучения;

– наладить добрые и открытые отношения с воспитанниками;

– обучить курсантов основам сетевого этикета;

– обеспечить в процессе воспитательных мероприятий доминирование обстановки неформального общения.

Реализация пятого педагогического условия – *развитие мотивации курсантов к участию в воспитательных мероприятиях в дистанционных условиях* – предполагает:

– обеспечение качественной подготовки каждого воспитательного мероприятия, вызывающего интерес курсантов к ним, желание принять участие;

– стремление применять разнообразные формы и методы работы, что обеспечит интерес курсантов к воспитательной работе;

– закрепление положительных мотивов деятельности курсантов, являющееся важнейшей целью воспитания, предпосылкой их профессионального успеха в будущем;

– корректное доведение курсантам в ходе мероприятий информации о имеющихся недостатках и путях их устранения;

– создание условий для получения новых знаний, обучения и воспитания курсантов;

– обеспечение активной обратной связи, что дает возможность информировать курсантов о результатах проведенного мероприятия, положительных моментах и недостатках, отметить курсантов, принимавших активное участие, и предложить тем, кто отмалчивался, проявить себя в процессе последующих мероприятий.

Третья особенность заключается в том, что в процессе исследования необходимо изучать, анализировать и корректировать процесс реализации выбранных педагогических условий, что позволит добиться более высокой эффективности и результативности от их применения.

Четвертая особенность. Следует руководствоваться положениями СанПиН 2.2.2/2.4.1340-03 «Гигиенические требования к персональным электронно-вычислительным машинам и организации работы», определяющими, что внеучебные занятия с использованием ПВЭМ рекомендуется проводить не чаще 2 раз в неделю общей продолжительностью для курсантов колледжей не более 90 минут.

Таким образом, нами выявлены педагогические условия, применение которых обеспечивает более высокое качество и успешность реализации воспитательного потенциала в процессе дистанционного обучения курсантов колледжа;

Определены требования и пути применения каждого педагогического условия реализации потенциала в процессе дистанционного обучения курсантов колледжа.

Практическая значимость представленной работы видится в том, что применение выявленной совокупности педагогических условий способствует эффективной реализации воспитательного потенциала в процессе дистанционного обучения курсантов колледжа. Предложенный комплекс педагогических условий является основой для организации и проведения воспитательной деятельности в любых образовательных учреждениях (лицей, гимназия, колледж, вуз).

Накопленная практика дистанционного обучения курсантов в условиях пандемии способствовала тому, что дистант из разряда сложного, непонятного и ненужного явления трансформировался в обычную, привычную и желательную новую форму работы. Ныне взгляды педагогического сообщества обращены на разрешение проблемы повышения качества воспитательного воздействия на учащуюся молодежь как непосредственно в процессе профессиональной подготовки (лекции, практические и лабораторные занятия и др.), так и во внеучебное время.

Одним из таких путей активизации воспитательной деятельности в учебном заведении является реализация его воспитательного потенциала, что требует обязательного моделирования. Однако одной модели недостаточно для организации целостного и эффективного процесса воспитательной работы. Необходимо выбрать соответствующие педагогические условия, понимаемые как специально отобранные или созданные «обстоятельства и направления педагогической деятельности», конструктивно-творческое применение которых способствует повышению эффективности педагогической деятельности, качественному функционированию созданной педагогической системы.

Авторами предложена совокупность педагогических условий, состоящая из пяти условий, конкретизированы требования и действия по их исполнению, определены особенности их применения, что даёт возможность активизировать процесс воспитания курсантов, избежать некоторых проблем и недостатков, затрудняющих процесс воспитания.

Научная новизна предложенной совокупности педагогических условий заключается в определении конкретного состава, их соответствии воспитательной деятельности и обеспечении высокой результативности при продуманном и логичном применении. Использование предложенных педагогических условий дает возможность каждому преподавателю, воспитателю, куратору организовать нужный, действенный и эффективный процесс воспитания курсантов колледжа в условиях дистанционного обучения.

Таким образом, установленные задачи статьи реализованы. Намеченная цель статьи достигнута.

Целесообразно в дальнейшем путем применения педагогической диагностики определить эффективность выбранной совокупности педагогических условий.

Библиографический список

1. Алиева Л.В. Воспитательный потенциал образовательной деятельности вуза – ценностная основа формирования общепрофессиональных компетенций студентов. *Казанский педагогический журнал*. 2015; № 4-2 (111): 278–284.
2. Магомедов Р.М. *Реализация воспитательного потенциала физической культуры в социально нестабильных регионах (на примере Республики Дагестан).* Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Москва, 2013.
3. Марченко Л.А. *Реализация педагогического потенциала православной воскресной школы*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2015.
4. Шеина М.Б. *Развитие и реализация воспитательного потенциала семьи в условиях социального партнерства со школой*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Уфа, 2013.
5. Папазян Г.С. *Социально-педагогические условия реализации воспитательного потенциала студенческого событийного волонтерства*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Москва, 2020.
6. Борытко Н.М. *В пространстве воспитательной деятельности*: монография. Волгоград: Перемена, 2001.
7. Андреев В.И. *Педагогика:* учебный курс для творческого саморазвития. Казань: Центр инновационных технологий, 2000.
8. Хушбахтов А.Х. Терминология «педагогические условия». *Молодой ученый*. 2015; № 23 (103): 1020–1022. Available at: https://moluch.ru/archive/103/23955/
9. Томилин А.Н. *Военно-педагогическая теория и практика формирования и развития профессиональной направленности офицера-воспитателя*: монография. Новороссийск: РИО «ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова», 2010.
10. Вашкевич Н.Н. *Сущность понятия «педагогические условия» в специальной научной литературе*. Available at: https://elib.bspu.by/bitstream/doc/36928/1

References

1. Alieva L.V. Vospitatel'nyj potencial obrazovatel'noj deyatel'nosti vuza – cennostnaya osnova formirovaniya obscheprofessional'nyh kompetencij studentov. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2015; № 4-2 (111): 278-284.
2. Magomedov R.M. *Realizaciya vospitatel'nogo potenciala fizicheskoj kul'tury v social'no nestabil'nyh regionah (na primere Respubliki Dagestan)*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2013.
3. Marchenko L.A. *Realizaciya pedagogicheskogo potenciala pravoslavnoj voskresnoj shkoly*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2015.
4. Sheina M.B. *Razvitie i realizaciya vospitatel'nogo potenciala sem'i v usloviyah social'nogo partnerstva so shkoloj*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Ufa, 2013.
5. Papazyan G.S. *Social'no-pedagogicheskie usloviya realizacii vospitatel'nogo potenciala studencheskogo sobytijnogo volonterstva*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2020.
6. Borytko N.M. *V prostranstve vospitatel'noj deyatel'nosti*: monografiya. Volgograd: Peremena, 2001.
7. Andreev V.I. *Pedagogika:* uchebnyj kurs dlya tvorcheskogo samorazvitiya. Kazan': Centr innovacionnyh tehnologij, 2000.
8. Hushbahtov A.H. Terminologiya «pedagogicheskie usloviya». *Molodoj uchenyj*. 2015; № 23 (103): 1020-1022. Available at: https://moluch.ru/archive/103/23955/
9. Tomilin A.N. *Voenno-pedagogicheskaya teoriya i praktika formirovaniya i razvitiya professional'noj napravlennosti oficera-vospitatelya*: monografiya. Novorossijsk: RIO «GMU im. adm. F.F. Ushakova», 2010.
10. Vashkevich N.N. *Suschnost' ponyatiya «pedagogicheskie usloviya» v special'noj nauchnoj literature*. Available at: https://elib.bspu.by/bitstream/doc/36928/1

Статья поступила в редакцию 29.09.22

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-118-119

Morkovin A.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Head of Department, Barnaul Law Institute of the Internal Affairs of Russian Federation (Barnaul, Russia), E-mail: marko.a@rambler.ru*
Morkovina O.V., *Cand. of Sciences (History), senior lecturer, Altai Institute of Economy (Barnaul, Russia), E-mail: olga.mo@rambler.ru*

DEVELOPMENT OF STUDENT'S PERSONALITY BASED ON THE PEDAGOGICAL CONCEPT OF RUDOLF STEINER. The article gives an idea of the main positions of the pedagogical concept of Rudolf Steiner, a famous Austrian educator, scientist, antroposophist, who actively worked in this sphere at the end of the 19th and beginning of the 20th centuries. The main pedagogical ideas of R. Steiner, expressed by him in numerous scientific articles and speeches to the public, as well as the ways of their application in the organization of the educational process in national secondary and higher educational institutions, are revealed. The authors give an idea of the ways to use certain positions of R. Steiner's pedagogical concept for the comprehensive development of the student's personality. The article presents some philosophical and pedagogical concepts that allow more accurately building educational activities based on the pedagogical concept of Rudolf Steiner.

Key words: **educational organizations of secondary and higher education, organization of educational process, foreign experience of education, educational activity, Rudolf Steiner.**

А.М. Морковин, *канд. пед. наук, доц., зав. каф. Барнаульского юридического института МВД России, г. Барнаул, E-mail: marko.a@rambler.ru*
О.В. Морковина, *канд. ист. наук, доц., Алтайский институт экономики, г. Барнаул, E-mail: olga.mo@rambler.ru*

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ С ОПОРОЙ НА ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ КОНЦЕПЦИЮ РУДОЛЬФА ШТАЙНЕРА

Статья дает представление об основных положениях педагогической концепции известного австрийского педагога, ученого, антропософа Рудольфа Штайнера, деятельность которого приходится на конец XIX – начало XX веков. Раскрываются основные педагогические идеи Р. Штайнера, изложенные им в многочисленных научных статьях и выступлениях перед общественностью, а также возможности их применения при организации воспитательно-образовательного процесса в отечественных образовательных организациях среднего и высшего образования. Авторами дается представление о возможности использования отдельных положений педагогической концепции Р. Штайнера для всестороннего развития личности обучающегося. В статье изложены отдельные философско-педагогические понятия, позволяющие более точно выстраивать образовательную деятельность с опорой на педагогическую концепцию Рудольфа Штайнера.

Ключевые слова: **образовательные организации среднего и высшего образования, организация воспитательно-образовательного процесса, зарубежный опыт обучения, образовательная деятельность, Рудольф Штайнер.**

Актуальность исследования заключается в том, что педагогическая концепция, разработанная известным австрийским философом, антропософом Рудольфом Штайнером и нашедшая своё практическое применение в вальдорфских школах в начале двадцатого столетия, не теряет своей актуальности и в настоящее время. Основные положения и направления данной концепции позволяют осуществлять гармоничное развитие личности обучающегося в рамках воспитательно-образовательного процесса как на начальной ступени обучения, так и на последующих этапах становления личности. В настоящее время хотя и существуют определенные продвижения в области изучения опыта практического применения педагогики Р. Штайнера в отечественной системе образования, тем не менее образовательная среда на современном этапе свидетельствует о необходимости более внимательного изучения теоретических основ и практических рекомендаций, изложенных ученым в своих трудах, с целью последующего применения в педагогической деятельности.

Считаем возможным рассмотреть обозначенную проблематику в качестве цели исследования посредством изучения и последующего предложения к практическому применению педагогических идей, изложенных Р. Штайнером в научных трудах и циклах лекций, в системе отечественного среднего и высшего образования. Исходя из этого, появляется возможность определения задач для достижения цели исследования, которые заключаются в следующем: изучить материалы лекций и выступлений перед общественностью Р. Штайнера с целью выявления перспективных педагогических идей, способных внести перспективные изменения в организацию воспитательно-образовательного процесса; обозначить возможности практического применения выявленного педагогического опыта по организации воспитательно-образовательного процесса с опорой на педагогические идеи Р. Штайнера в системе отечественного образования.

Анализ источников по обозначенной проблематике позволяет выделить научную новизну исследования, выражающуюся в недостаточном освещении в отечественной научной литературе вопросов, связанных с исследованием педагогических воззрений Р. Штайнера, а также возможности их практического применения в педагогической деятельности на различных ступенях обучения.

Анализ первоисточников, представляющих труды Рудольфа Штайнера, таких как «Курс лекций по внутреннему развитию человека» (Берлин, декабрь 1904 года), «Размышление о жизнемудрости» (Берлин, декабрь 1907 года), позволяет посмотреть на педагогическую теорию и практику в первую очередь с философской точки зрения, как на «внутреннее развитие человека, которое должно продвигаться, если он желает достичь собственных заключений, касающихся утверждений, провозглашаемых общественным взглядом на мир» [1, с. 164].

Р. Штайнер полагал, что «необходимо всегда помнить, что существует большая разница между достижениями понимания концепций, представленных духовным исследователем как истин, приобретенных через его познание и опыт, и между внутренним развитием человеческой души и духа, которое позволяет достичь такого познания им самим» [1, с. 166].

Данное утверждение четко показывает нам, что человеческий организм должен развиваться разнопланово и в то же самое время в гармонии с самим собой в первую очередь и, конечно, с обществом. Всё это, на наш взгляд, возможно осуществить, начиная с дошкольных образовательных организаций, с последующим обучением в системы школьного и постшкольного образования. Здесь, по нашему мнению, должен обязательно прослеживаться принцип преемственности в организации воспитательно-образовательного процесса на разных ступенях образования, поскольку это будет способствовать поступательному развитию личности обучающегося.

Углубленное изучение педагогических и философских воззрений Р. Штайнера, изложенных им в конце XIX – начале XX столетий в многочисленных трудах, позволяет педагогической науке акцентировать внимание на «умение отличать между элементарным уровнем развития, ведущим к пониманию утверждений опытного учителя, который позволяет следовать за ними, как они есть, мыслью и чувством и подтверждать их как истину в определенных границах, и между продвинутым уровнем, на котором достигается личный опыт в отношении себя» [1, с. 176].

Нельзя не согласиться с выдающимся ученым по данному утверждению и считаем уместным добавить, что грамотно организованная деятельность педагога должна выдвигаться в этом процессе на передний план, так как именно учитель, на наш взгляд, играет наиболее важную роль в развитии обучающегося как личности, именно от его деятельности зависит качество формирования и развития будущих членов общества. Рудольф Штайнер в своих трудах уделяет большое внимание деятельности педагога, связанной с воспитательными аспектами и их тесному переплетению с образовательной деятельностью.

Важное место в работах Р. Штайнера занимает также проблематика, связанная с саморазвитием обучающегося как личности, способной услышать и правильно воспринять совет или подсказку со стороны педагога по различного рода вопросам, но при этом право выбора последовать этому совету или нет полностью предоставляется самому обучающемуся. Он неоднократно в своих трудах заявлял, что «соображение свободы человека является чрезвычайно значительным со стороны учителя, чтобы давать больше, чем совет и ориентир. Всё, что может быть передано в какой-либо манере в этой области, должно быть понято с такой оговоркой» [1, с. 177].

На наш взгляд, данное утверждение необходимо соблюдать при организации педагогической деятельности на всех этапах обучения.

Не менее интересным и заслуживающим особого внимания является мнение Р. Штайнера о необходимости формирования у обучающегося способности к внутреннему духовному саморазвитию, но не в ущерб времени, отводимому на обыденные обязанности. При этом он замечает, что «такое внутреннее обучение

спокойно прогрессирует без недолжной поспешности в совершенной внутренней уравновешенности и без предъявления каких-либо «сверхспециальных» правил или указаний» [2, с. 205].

Данная рекомендация, по нашему мнению, должна найти свое место в отечественной педагогической практике, поскольку внутреннее самосовершенствование обучающегося, причем на всех ступенях обучения, является важным фактором разностороннего развития личности гражданина нашей страны. Смеем заметить, что этот процесс вполне осуществим как в рамках урочной, так и внеурочной деятельности, потому что образовательный процесс тесно взаимосвязан с воспитательным, и оба преследуют одну общую развивающую цель. Здесь, на наш взгляд, деятельность педагога (педагога-предметника, педагога – классного руководителя) играет наиболее важную роль в правильной организации воспитательно-образовательного процесса, способствующего разностороннему развитию обучающегося.

Заслуживает внимания философская трактовка индивидуальности человека, данная Р. Штайнером в курсе лекций в Берлине в 1904 году, где он отмечает, что «человеческая индивидуальность и индивидуальность космических существ величественна, неэфемерно величественна. Ничего нельзя достигнуть в этой области, не задействовав терпение, постоянство и приверженность космическим силам. … Они являются не только моральными силами, но и силами познания» [1, с. 136].

Такое понимание индивидуальности человека, в том числе и самопознания как личности, позволит воспитать в обучающемся светлое, чистое мировосприятие, миропонимание, понимание и уважение окружающих его людей. Одновременно с этим у обучающегося появляется возможность воспринимать великие идеи, вечные истины и ценности альтернативным способом, что является немаловажным в сегодняшнем быстроменяющемся мире. Р. Штайнер описывает эти изменения как «восприятие мира вокруг ребенка в новых красках, никогда не виданных прежде. Мир излучается в новом свете. Новые звуки и слова становятся слышны» [3, с. 178].

Освещая в своих трудах вопросы воспитания, Р. Штайнер заостряет внимание на таком аспекте, как суждение о людях. Он указывает на то, что «каждому необходимо приобрести вполне определенную манеру суждения о собратьях. Трудно достичь некритического отношения, но понимание должно занять место критицизма. Мы должны выслушать других прежде всего, и такое выслушивание является чрезвычайно эффективным средством для развития духовного видения…. Тот, кто достигает высшего уровня в этом направлении, обязан этим тому, что выучил удерживаться от критики и осуждения кого-либо или чего-либо» [4, с. 158].

Заслуживают внимания рассуждения Р. Штайнера о развитии у обучающихся умения слушать собеседника, вычленять главную мысль его высказываний и способность доносить свои идеи таким образом, чтобы в итоге быть услышанным и правильно понятым. Так, например, он предлагает сначала понять личность преступника, а не осуждать его сразу за совершенное противоправное деяние. Научить человека с раннего возраста понимать суть любой проблемы либо самого простого вопроса – большая задача, стоящая перед педагогом. Говоря о формировании у обучающегося умения излагать своё мнение о ком-либо или о чём-либо, отметим, что педагогу следует помнить о том, что именно его деятельность способствует развитию мыслящей, рассуждающей личности, а не просто умеющей только воспринимать чьи-либо суждения. На наш взгляд, это довольно важное умение, которым должен владеть каждый, которое нужно развивать у подрастающего поколения.

Отдельные труды Р. Штайнера содержат трактования некоторых понятий, стиль изложения и содержание которых могут вызвать затруднения у людей, не имеющих должного педагогического или философского образования. Так, например, рассуждая о формировании у обучающихся необходимых для последующей жизни и деятельности качеств, он указывает, что «существуют три добродетели, в частности, которые должны быть развиты, которые почти преобразуют человека в личность. Только они должны трактоваться с необходимой интенсивностью и силой. Таковы есть само-уверенность в паре с человечностью, само-контроль в паре с мягкостью и присутствие ума в паре с приверженностью. Они являются великими рычагами духовного развития» [2, с. 144].

При этом ученый утверждал, что три первых упомянутых добродетели приведут к ужасным порокам, если не будут дополнены тремя другими добродетелями: человечностью, мягкостью и приверженностью. Считаем вполне уместным практикующим педагогам иметь подобные знания и применять в педагогической деятельности при осуществлении воспитания обучающихся.

Как уже говорилось ранее, Рудольф Штайнер в своих трудах уделял особое внимание внутреннему саморазвитию человека, «духовно-душевному развитию», как он обозначал. Так, в одной из своих лекций он делает акцент на том, что, развивая внутри себя такие качества, как уравновешенность, чувство внутреннего покоя и мира, «человек вскармливает свою душу правильным питанием» [1, с. 160].

Данное утверждение можно адресовать не только обучающимся как формирующимся личностям, но и вполне уже взрослым людям, в том числе и педагогическим работникам, так как высказанные здесь мысли позволяют по-иному посмотреть на организацию своей профессиональной деятельности и на жизнь в целом.

Нельзя не акцентировать внимание на ещё одном немаловажном аспекте, которому Р. Штайнер в своей деятельности и трудах придавал большое значение ещё в начале XX столетия, а именно – организация образовательного процесса, направленного на сохранение и развитие здоровья обучающихся. Здесь же необходимо заметить, что учителям вальдорфской школы предписывалось иметь хотя бы первичные знания о здоровье детей школьного возраста, в то время как «грубые случаи заболеваний, естественно, предоставляются попечению врача, но в процессе воспитания постоянно имеют дело с изживанием таких склонностей к здоровью или заболеванию. Они должны быть всегда насущными, всегда доступными сознанию воспитателя, преподавателя» [5, с. 130].

Здесь следует заметить, что высказанные Р. Штайнером в конце прошлого столетия идеи о необходимости сохранения и развития здоровья школьников являются актуальными и крайне востребованными в наши дни. Более того, предложенные и прошедшие апробацию в фальдорфских школах «здоровьесберегающие» подходы к организации педагогического процесса возможны к применению в образовательных организациях среднего и высшего образования.

Практическое применение предложенных материалов, по нашему мнению, будет способствовать обновлению подходов к организации воспитательно-образовательного процесса на всех этапах обучения; повышению интереса к обучению со стороны учащихся, особенно начальной школы; к изменению в отношении педагогических работников к организации учебного процесса с сохранением и развитием здоровья обучающихся.

В заключение считаем уместным обратить внимание педагогической общественности на проблемные вопросы в сфере организации воспитательно-образовательного процесса на всех ступенях образования, требующих своего решения. Для этого полагаем возможным обратиться к зарубежному опыту функционирования альтернативных педагогических концепций, а также проанализировать результаты достижений в деятельности отечественных образовательных организаций, осуществляющих воспитательно-образовательный процесс с элементами вальдорфской педагогики, с целью заимствования и последующего применения наиболее успешных подходов в системе отечественного образования.

Исходя из изложенного, считаем возможным определить степень решения задач для достижения цели исследования как высокую, поскольку теоретическая и практическая составляющие нашли своё выражение в предложенных формах возможного применения материалов при организации и осуществлении образовательного процесса в образовательных организациях среднего и высшего образования. Перспектива дальнейших исследований, на наш взгляд, несомненна, поскольку предложенные теоретические материалы, формы и методы организации воспитательно-образовательного процесса позволяют совершенствовать теоретико-методологическую базу преподавания и педагогическую деятельность отечественных образовательных организаций.

Библиографический список

1. Steiner R. *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik. Menschenkunde und Erziehungskunst*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag, 1986.
2. Steiner R. *Gesamtausgabe. Dornach: Rudolf Steiner Verlag*, 1997; Bd. 55.
3. Steiner R. *Elemente der Erziehungskunst. Menschenkundliche Grundlagen der Waldorfpädagogik*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, 1994.
4. Steiner R. Themen aus dem Gesamtwerk. Stuttgart, 1994.
5. Штайнер Р. *Здоровое развитие (телесно-физическая свобода свободного проявления душевно-духовного)*. Калуга: Духовное познание, 1995.

References

1. Steiner R. *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik. Menschenkunde und Erziehungskunst*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag, 1986.
2. Steiner R. *Gesamtausgabe. Dornach: Rudolf Steiner Verlag*, 1997; Bd. 55.
3. Steiner R. *Elemente der Erziehungskunst. Menschenkundliche Grundlagen der Waldorfpädagogik*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, 1994.
4. Steiner R. Themen aus dem Gesamtwerk. Stuttgart, 1994.
5. Shtajner R. *Zdorovoe razvitie (telesno-fizicheskaya svoboda svobodnogo proyavleniya dushevno-duhovnogo)*. Kaluga: Duhovnoe poznanie, 1995.

Статья поступила в редакцию 30.09.22

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-120-122

Obukhova L.Yu., *Senior Lecturer, Department of English Language for Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russian Federation), E-mail: LYObukhova@fa.ru*

MERGING OF ACADEMIC AND DIGITAL SKILLS WHILE TEACHING STUDENTS ENGLISH IN THE CONTEXT OF MULTITASKING. The article discusses the current trend in the educational process aimed at the integration of the development of students' academic language and digital competencies. The crucial role is played by the formation of the skill of digital multitasking, which changes the roles of its participants and the requirements for them. The potential of applying digital technologies in professionally-oriented language training of undergraduate students is huge. The use of an innovative arsenal of modern techniques and the application of digital tools in the educational process, directly affects the effectiveness and results of training as well as improves its quality. However, the practice has shown that when digital technologies are used in the classroom, the consequences are not only positive. The purpose of the study is to identify the prerequisites, conditions, as well as reveal the changes in accents and methods that stimulate the development multitasking skill, as well as to determine its optimal (reasonable) boundaries.

Key words: **vocabulary, concentration of attention, game method, academic skills, multitasking digital skills, media-immunity critical thinking.**

Л.Ю. Обухова*, доц., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: LYObukhova@fa.ru*

СЛИЯНИЕ АКАДЕМИЧЕСКИХ И ЦИФРОВЫХ НАВЫКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В КОНТЕКСТЕ MULTITASKING

В статье рассматривается актуальная тенденция в образовательном процессе, направленная на интегративный характер развития у студентов академических языковых и цифровых компетенций. Решающую роль играет формирование навыка цифровой многозадачности (multitasking – англ.), который меняет роли его участников и требования к ним. Потенциал использования цифровых технологий в профессионально ориентированной языковой подготовке студентов бакалавриата огромен. Применение инновационного арсенала современных методик и цифровых инструментов в учебном процессе самым непосредственным образом влияет на эффективность и результаты обучения, повышает качество подготовки студентов. Однако практика показала, что когда цифровые технологии используются в аудитории, то последствия бывают не только позитивными. Целью исследования является выявление предпосылок, условий, а также изменений в акцентах и методах, стимулирующих развитие навыка цифровой многозадачности, а также определение его оптимальных (разумных) границ.

Ключевые слова: **словарный запас, концентрация внимания, игровой метод, академические навыки, цифровые навыки многозадачности, медиаиммунитет, критическое мышление.**

С появлением нового цифрового пространства назрела необходимость целенаправленно, комплексно развивать у студентов академические языковые и цифровые навыки. Немаловажную роль в этом процессе может сыграть формирование навыка цифровой многозадачности (multitasking – англ.), режим выполнения которого сочетает развитие таких важных качеств, как аналитическое мышление, системный подход и высокая организованность. Использование виртуального материала для студенческой аудитории приводит к цифровой трансформации, которая влияет на участников процесса в режиме реального времени и создает новое эффективное взаимодействие. Вузы ставят перед собой задачу объединить базовые академические и цифровые навыки в процессе обучения студентов. Бросая вызов традиционным академическим моделям, преподаватели используют данную теорию для создания интегрированной академической программы, которая легко сосуществовала бы с физическим и цифровым мирами.

Данное исследование основано на анализе опыта интеграции электронных ресурсов в процесс обучения английскому языку студентов финансового факультета Финуниверситета. По итогам работы были выявлены как перспективные возможности интеграционного характера формирования академических и цифровых навыков в контексте multitasking, так и проблемы и трудности в организации учебного процесса, связанные во многом с индивидуальными потребностями и способностями студентов.

Поскольку все больше и больше людей пользуются Интернетом для проведения исследований, поиска информации, проведения занятий и конференций, а также для бытовых нужд, например, совершения покупок, то, следовательно, на рынке труда потребуются люди, которые знают, как работать, продвигать товар и общаться в Интернете. Именно цифровые навыки приобретают решающее значение для дальнейшего трудоустройства студентов [1, с. 79], то есть повышают их конкурентоспособность, поскольку студенты, которые высоко владеют цифровыми навыками, не только улучшают свои возможности трудоустройства, но и улучшают перспективу карьерного роста в будущем.

Следует принять во внимание, что результаты анализа и российских, и иностранных публикаций свидетельствуют о том, что не все студенты неязыковых вузов достаточно хорошо владеют академическими навыками и умениями, например, когнитивными приемами поиска достоверной информации, анализа иноязычного текста, сопоставления, обобщения, критической оценки информации. Однако с развитием цифровых технологий открываются дополнительные возможности для нового поколения молодежи, так как создаются более благоприятные условия для совершенствования данных навыков, что, в конечном итоге, ведет к повышению качества образования в вузе. Образовательная интеграция (слияние) цифрового и физического миров может оказаться наиболее перспективным направлением стратегии высшего образования. Подчеркнем, что, модернизируя традиционные академические модели, преподаватели используют инновационную методику для создания интегрированной академической программы, которая могла бы легко сосуществовать с физическим и цифровым сферами, что представляется необходимым условием для формирования обновленных базовых навыков, умений и учебных стратегий в неязыковом вузе с учетом готовности студентов и преподавателей к предстоящей деятельности.

Формирование ключевых академических навыков/умений является актуальной научно-практической задачей, поэтапное и комплексное решение которой позволит сформировать у обучающихся не только академические навыки, но и сложные умения и виды деятельности, известные как образовательные компетенции. Все это служит главной цели вуза – формированию личности, обладающей системой ценностей, взглядов и представлений, отражающих общие понятия российской культуры и отвечающих вызовам современного общества. Наиболее актуальными являются такие практические навыки будущих выпускников, как осуществление межкультурных контактов в профессиональной многоязычной, поликультурной среде; повышение конкурентоспособности выпускников на рынке труда, использование новых путей в решении задач производственного и научного плана, стремление к самосовершенствованию и потребности в самообразовании в течение всей жизни.

Целью написания статьи является анализ практики изучения студентами бакалавриата английского языка и обоснование необходимости и целесообразности совершенствования ключевых академических навыков/умений в неязыковом вузе, а также их интеграция с цифровыми навыками, без использования которых в настоящее время процесс обучения не представляется эффективным.

Под *навыком* мы понимаем степень совершенства выполняемого действия, которая определяется безошибочностью, временными рамками, логической последовательностью и формой выполнения операций. При этом умение является неотъемлемой фазой формирования навыка. По мнению М.А. Лытаевой и Е.В. Талалакиной [2, с. 178], на базовом уровне разграничение между навыком и умением происходит по уровню сформированности. Каждый навык – это умение, однако не каждое умение – навык.

По определению ЮНЕСКО, цифровые навыки представляют собой набор способностей использовать цифровые устройства для получения информации и управления ею, что дает возможность обучающимся создавать цифровой контент и обмениваться им, общаться и сотрудничать, а также решать проблемы для творческой самореализации в жизни, учебе, работе и общественной деятельности.

В проведенном исследовании были поставлены следующие задачи:

– проанализировать трактовки понятий «навык», «умение» и «цифровой навык» в отечественной педагогической науке;

– определить возможности совершенствования ключевых академических и цифровых навыков;

– показать преимущества интеграции формирования академических и цифровых навыков в контексте развития навыка *многозадачности* (multitasking – англ.).

Научно-практическая значимость исследования заключается в том, чтобы рассмотреть необходимость комплексного формирования академических и цифровых навыков уже на начальном этапе изучения английского языка в вузе.

Практика преподавания показывает, что в неязыковом вузе целесообразно подходить к подготовке студентов по английскому языку комплексно, интегрируя по возможности основные компоненты содержания обучения. Следует отметить, что в реальном учебном процессе преподавателям следует быть более гибкими при выборе задания для различных форм занятий: аудиторных очных или онлайн-вебинаров. Особенного внимания требует подбор заданий для самоподготовки студентов, отдавая предпочтение при развитии того или иного умения уровню владения обучающихся грамматическим строем, лексикой, фонетикой. Так, например, для развития навыков чтения или выполнения конкретных профессионально-коммуникативных задач необходимо развивать говорение, аудирование и обращать внимание на важные учебные стратегии, которые отражают последовательность и специфику учебных действий. Несомненно, умения и учебные стратегии, сформированные в процессе изучения дисциплины «Иностранный язык», оказываются эффективными и полезными при освоении и других вузовских дисциплин.

Исходя из опыта работы в высшей школе, мы можем сказать, что при слабой довузовской языковой подготовке студенты не способны выполнять поисковые задания в Интернете, грамотно использовать словарь, языковую догадку по контексту, различать вариативность лексических значений и т. д. Эти трудности тормозят учебный процесс развития обучающихся, демотивируют студентов, не дают им возможности формировать и совершенствовать основные навыки и умения. Они быстро устают, им становится скучно. Они пытаются игнорировать существующие проблемы. В этом случае наиболее эффективным методом является использование цифровых аудио- и видеоматериалов, которые существенно облегчают понимание содержания информации на иностранном языке. Студенты с хорошей языковой подготовкой, как правило, подвергают ее анализу, стараются осмыслить и сформировать собственное мнение.

Ограниченный словарный запас является причиной различных лингвистических проблем: во-первых, неточности и ошибки, допущенные в произношении и правописании, незнание морфологии, игнорирование правил грамматики и синтаксиса; во-вторых, как следствие, сложности с выражением своих мыслей в процессе общения. Безусловно, применение современных методик с использованием цифровых медиаматериалов, таких как электронные словари, которые также предоставляют звуковой образец произношения слова, а не только его транскрипцию, что существенно облегчает развитие основных языковых навыков и поощряет желание к их практическому применению.

Таким образом, подготовка любого задания сегодня требует от студента применения электронных средств, то есть на первый план выходят цифровые навыки медиа- и информационной грамотности, безопасного использования информации, полученной самостоятельно из Интернета (медиаиммунитета), критического мышления, анализа информации. Эти универсальные компетенции становятся ключевыми и должны быть сформированы на начальном этапе вузовского обучения.

Для совершенствования критического мышления наиболее эффективной методикой считается использование групповых форм заданий (анализа кейса или ситуации, проведение дискуссии). Это позволяет выработать у молодежи навыки командной работы [3, с. 189–191]. Студентам необходимо научиться работать с партнерами, анализировать приведенные данные. Что касается написания комментариев в онлайн-чатах, такой вид работы может способствовать формированию критического мышления у молодежи. Однако практика показывает, что не все сайты социальных сетей можно использовать в качестве обучающих инструментов. Не все онлайн-платформы соответствуют высоким стандартам культурного общения из-за наличия в них потока ненормативной лексики и недостоверной информации.

Очень важно отметить, что процесс изучения английского языка в вузе предполагает, чтобы преподаватели обучали студентов развивать личностные качества, включающие такие важные компетенции, как управление временем и расстановка приоритетов. Это означает, что обучающиеся должны решить, в каком порядке они будут выполнять то или иное задание. Независимо от того, как студенты решат расставить приоритеты, умение выполнять все предусмотренные действия поэтапно (step-by-step-англ.), максимально использовать свое время, умение организовать свою деятельность и разумно распределять время повысит эффективность их работы. От того, насколько у студентов сформировано отношение ко времени, во многом зависят деловое общение и взаимоотношения в бизнесе и в жизни. Отношение ко времени существенно отличается в разных культурах и влияет на сознательную деятельность человека и часто становится причиной серьезного непонимания между носителями различных языков/культур. Линн Виссон обосновывает это утверждение существованием двух концепций времени, выдвинутых американским культурологом Эдуардом Холлом – монохронной, более жестко регулирующей поведение людей и отношения между ними, и полихронной, акцентирующей дружеские личностные отношения и направленной одновременно на несколько событий, гибкое выполнение трех–четырех запланированных дел, Несмотря на то, что для россиян характерно фокусирование сначала на одной задаче, решение ее и только после этого переход к следующей, в настоящее время в США получило широкое распространение понятие multitasking (одновременное выполнение множества задач, когда, например, разговаривая по телефону, человек в то же самое время проверяет электронную почту и открывает конверт со счетами [4, с. 122].

Умение делегировать полномочия является очень важным навыком. То есть совсем не обязательно все делать самому, надо уметь подключать других членов команды. Это позволяет самому сосредоточиться на самом сложном и срочном. Все это так называемые *навыки многозадачности* (multitasking – англ.), которые являются ключевыми как для освоения вузовской программы, так и для дальнейшей профессиональной деятельности выпускников. Многозадачность означает способность выполнять несколько функций одновременно, сосредоточившись на одной задаче, быть способным одновременно отслеживать другие действия. Эти навыки предполагают переключение между разными видами заданий и эффективное, оперативное решение различных задач поэтапно. Таким образом, если человек, разговаривая по телефону, может приветствовать входящих коллег и одновременно просматривать электронные письма, можно сказать, что он обладаете навыками многозадачности. Эти навыки очень важны, потому что они создают эффективную рабочую среду и имеют определенные преимущества.

Они помогают экономить время, позволяя выполнять несколько задач одновременно. Если вы можете делать два дела одновременно эффективно, то будете экономить время. Естественно, что будущие работодатели хотят нанимать выпускников с отличными способностями к многозадачности, тех, кто смогут выполнять больше функций, сокращая расходы, связанные с наймом другого человека, а это позволит экономить деньги. Чем лучше молодой человек справляется с многозадачностью, тем более ценным сотрудником он будет для компании.

Многозадачность повышает производительность, потому что сотрудник может добиться большего за более короткий промежуток времени. Чем больше работы он может выполнить в течение дня, тем продуктивнее становится. И как результат – владение этими навыками помогает молодым людям чувствовать себя более совершенными, конкурентоспособными, потому что они могут выполнять более одной задачи одновременно. Это ощущение продуктивности повышает мотивацию и побуждает их продолжать совершенствовать свои навыки.

Многозадачность включает в себя множество умений, которые студент должен развить, чтобы в будущем стать более компетентным профессионалом. Прежде всего, это высокая самоорганизация: точное знание того, что и когда нужно выполнить, пунктуальность. Умение управлять своим временем, чтобы не отставать от установленных сроков. Поддерживать порядок на своем рабочем месте, чтобы всегда можно было сразу найти необходимые документы. Аналогичным образом необходимо организовать свою компьютерную систему и файлы, чтобы упростить поиск документов и доступ к ним.

Очень важным навыком в контексте многозадачности является расстановка приоритетов – это способность оценивать свои обязанности и организовать выполнение задач с учетом их важности. Независимо от того, как сотрудник решит расставить приоритеты, главное – это умение максимально использовать свое время. Планируя свои повседневные действия и учитывая непредвиденные задачи, человек решает, что нужно сделать, чтобы не отставать от графика.

Однако, как и многие другие явления, multitasking имеет оборотную сторону.

Во-первых, многие студенты понимают навык многозадачности по-своему. Проведенное на финансовом факультете исследование показало, что только 75% студентов работают с учебным материалом, обсуждаемым преподавателем. Другие 1 3% занимаются в этот момент самостоятельным поиском информации, во время семинара просматривая информацию в Интернете, 7% общаются с друзьями, а 5% играют в компьютерные игры. Таким образом, наличие у студентов цифровых устройств позволяет им развивать навыки и в нежелательном для преподавателя направлении, и этот процесс требует постоянного контроля, так как гаджеты являются не только хорошим вспомогательным средством, но и отвлекающим фактором.



Рис. 1. Использование навыка многофункциональности студентами. Результаты онлайн-опроса студентов финансового факультета Финуниверситета, 2022 г.

Во-вторых, постоянная работа в напряженном режиме приводит к повышенной утомляемости, а в итоге – к изнашиванию нервной системы и нервным срывам и даже депрессии. Когда каждая минута на счету, не остается ни времени, ни сил на простое человеческое общение с друзьями и родственниками, которые просто становятся отвлекающими факторами и непозволительной роскошью. К тому же навыки многофункциональности основаны на быстрой реакции, которая с годами притупляется. Так что это чудо – удел молодого поколения. Отсутствие полноценного отдыха и времени на занятия для души сужает мир человека до рамок работы и, в конечном итоге, ведет к профессиональному выгоранию. Всех денег не заработаешь. Стоит ли так напрягаться? Все-таки необходимо искать какой-то разумный баланс в своей жизни.

С оптимистичной стороны процесс цифровизации в образовании приведет к еще более тесной интеграции академических и цифровых навыков. Можно утверждать, что применение новых технологий в образовании коренным образом меняет учебный процесс в вузе. Возникает необходимость в новых подходах, в новой методологии, создании нового контента и нового оборудования для использования в процессе обучения.

Мы видим, что ограниченным рамкам аудиторной работы и книжным форматам в процессе обучения английскому языку студенты и преподаватели предпочитают цифровые технологии и интеграцию в цифровую среду, что требует формирования у них новых навыков. Нас радует, что процесс обучения стал более привлекательным, разносторонним и гораздо более комфортным [1, с. 79]. Это не значит, что все знания даются легко и просто, но то, что учебный процесс стал удобнее и качественнее, это однозначно. Благодаря современным цифровым гаджетам и новым навыкам, обширные ресурсы Интернета, содержащие мировые знания, теперь находятся у студентов и преподавателей под рукой, и остается только эффективно воспользоваться ими.

Библиографический список

1. Digtyar O.Yu., Tantsura T.A. The use of multimedia tools in teaching students in English classes in a non-linguistic university. *The Theory and Practice of Teaching Foreign Languages in a Non-Language University: Traditions, Innovations, Perspectives*. Moscow, 2014: 79–84.
2. Лытаева М.А., Талалакина Е.В. Academic skills: сущность, модель, практика. *Вопросы образования*. 2011; № 4: 178–201.
3. Староверова Н.П., Кондрахина Н.Г., Петрова О.Н. Использование цифровых и информационных технологий в процессе обучения профессиональному английскому языку. *Самоуправление*. 2019; Т. 2, № 2 (115): 189–191.
4. Виссон Л. *Русские проблемы в английской речи. Слова и фразы в контексте двух культур*. Москва, Р. Валент, 2012–2015.

References

1. Digtyar O.Yu., Tantsura T.A. The use of multimedia tools in teaching students in English classes in a non-linguistic university. *The Theory and Practice of Teaching Foreign Languages in a Non-Language University: Traditions, Innovations, Perspectives*. Moscow, 2014: 79-84.
2. Lytaeva M.A., Talalakina E.V. Academic skills: suschnost', model', praktika. *Voprosy obrazovaniya*. 2011; № 4: 178-201.
3. Staroverova N.P., Kondrahina N.G., Petrova O.N. Ispol'zovanie cifrovyh i informacionnyh tehnologij v processe obucheniya professional'nomu anglijskomu yazyku. *Samoupravlenie*. 2019; T. 2, № 2 (115): 189-191.
4. Visson L. *Russkie problemy v anglijskoj rechi. Slova i frazy v kontekste dvuh kul'tur*. Moskva, R. Valent, 2012-2015.

Статья поступила в редакцию 29.09.22

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-122-124

Azizkhanova A.E., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign and Latin Languages, Dagestan State Medical University (Makhachkala, Russia), E-mail: passikhat05@mail.ru*
Abdulzhalilova Kh.I., *Cand. of Sciences (Philology), teacher, Department of Foreign and Latin Languages, Dagestan State Medical University (Makhachkala, Russia), E-mail: passikhat05@mail.ru*
Abdurakhmanova P.D., *Doctor of Sciences (Philology), Head of Department of Foreign Languages and Teaching Methods, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: passikhat05@mail.ru*

FOREIGN APPROACHES TO TEACHING FOREIGN LANGUAGES. At this article's pages the most relevant foreign approaches to teaching foreign languages and application features are revealed. Immediately before this, the importance of referring to their application experience in foreign educational practice based on the current socio-cultural situation study is proved. The connection between the processes of language education informatization on the one hand and the innovative approaches' introduction into appropriate practice on the other hand is proved. Then the most characteristic views of foreign methodologists on the peculiarities of the personal-activity approach use in modern language education are studied. The communicative approach role and place in the theory and practice of foreign language education are considered. The views of foreign teachers-researchers and practitioners on the issues of introducing a procedural approach to teaching foreign languages are demonstrated.

Key words: **language education, innovative approaches to education, personal-activity approach, communicative approach, procedural approach.**

А.Э. Азизханова, *канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный медицинский университет, г. Махачкала, E-mail: passikhat05@mail.ru*
Х.И. Абдулжалилова, *канд. филол. наук, преп., Дагестанский государственный медицинский университет, г. Махачкала, E-mail: passikhat05@mail.ru*
П.Д. Абдурахманова, *д-р филол. наук, зав. каф. иностранных языков и методики их преподавания Дагестанского государственного педагогического университета, г. Махачкала, E-mail: passikhat05@mail.ru*

ЗАРУБЕЖНЫЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

На страницах данной статьи раскрывается сущность и особенности применения наиболее актуальных зарубежных подходов к обучению иностранным языкам. Непосредственно перед этим доказывается важность обращения к опыту их применения в зарубежной образовательной практике на основе исследования текущей социокультурной ситуации. Доказывается связь между процессами информатизации языкового образования, с одной стороны, и внедрением в соответствующую практику инновационных подходов, с другой. Изучаются наиболее характерные взгляды зарубежных методистов на особенности использования личностно-деятельностного подхода в современном языковом образовании. Рассматриваются роль и место коммуникативного подхода в теории и практике зарубежного языкового образования. Демонстрируются взгляды зарубежных педагогов-исследователей и практиков на вопросы внедрения процессуального подхода в обучение иностранным языкам.

Ключевые слова: **языковое образование, инновационные подходы к образованию, личностно-деятельностный подход, коммуникативный подход, процессуальный подход.**

Актуальность темы, выбранной для рассмотрения в рамках настоящей статьи, объясняется тем, что на протяжении трёх последних десятилетий фиксируется внедрение информационных технологий во все сферы жизни. Данный процесс не мог не затронуть сферу обучения иностранным языкам [1–7].

Интеграция информационных технологий в область обучения иностранным языкам происходит в условиях реализации различных современных подходов к обучению (табл. 1).

Таблица 1

Современные подходы к обучению иностранным языкам

№ п/п	Подходы
1	Личностно-деятельностный [5; 6]
2	Коммуникативный [7, с. 55–56]
3	Процессуальный [5; 8]

Вышеперечисленные подходы приняты на вооружение в современной европейской методике обучения европейским языкам [8–11]. Занимаясь проблемами их использования в практике языкового образования, многие зарубежные методисты посвящают свои исследования также внедрению и адаптации ИКТ в соответствующий сегмент образовательной системы.

Соответственно, в процессе обеспечения дальнейшего прогрессивного развития языкового образования в нашей стране нелишним будет обращение к зарубежному опыту внедрения прогрессивных подходов к изучению иностранного языка.

Его исследованию посвящена настоящая статья.

Её цель – освещение важнейших зарубежных подходов к обучению иностранным языкам.

Поставленной цели соответствуют следующие задачи:

- исследовать наиболее характерные взгляды зарубежных методистов на особенности использования личностно-деятельностного подхода в современном языковом образовании;
- изучить роль и место коммуникативного подхода в теории и практике зарубежного языкового образования;
- рассмотреть взгляды зарубежных педагогов-исследователей и практиков на вопросы внедрения процессуального подхода в обучение иностранным языкам.

При подготовке статьи применялись следующие методы:

- изучение специальной литературы;
- анализ педагогического опыта авторов.

Её научная новизна состоит в анализе опыта использования за рубежом инновационных зарубежных подходов к обучению иностранным языкам.

Теоретическая значимость заключается в освещении роли важнейших современных методологических подходов в зарубежном языковом образовании.

Практическая значимость состоит в определении путей, по которым возможна интеграция наиболее эффективных зарубежных подходов к обучению иностранным языкам в соответствующий сегмент отечественного образования.

Как уже говорилось во вводной части настоящей статьи, в последние десятилетия в зарубежном языковом образовании получил определённое распространение личностно-деятельностный подход [8; 9; 11]. В свою очередь, в контексте указанного подхода в зарубежной теории и практике обучения иностранным языкам выделяется концепция автономии учащегося и автономного (самоуправляемого) обучения [5–8]. Её ключевая идея сводится к тому, что достижение обучаемым определённой степени автономии связано с формированием у него осознанного желания и возможности для продуктивного самостоятельного управления учебной деятельностью, в т. ч. связанной с освоением иностранных языков [10, с. 27]. Таким образом, автономия предполагает способность учащихся к инициации собственной деятельности.

На современном этапе разработки соответствующей проблематики можно говорить о ряде характеристик автономии учащихся и степеней её развития (табл. 2).

Таблица 2

Характеристики автономии учащихся и степени её развития

Характеристики	Степени развития
Самоинициация учебной деятельности	Частичная
Самоуправление учебной деятельностью	Ограниченная
Самооценка и самокоррекция учебной деятельности	Полная [8; 16]

Пути реализации автономии учащегося в процессе освоения образовательных программ по иностранным языкам могут различаться. Однако в любом случае необходимостью представляется чёткое обоснование автономии и основных её характеристик в рамках обучения по этим программам.

Продолжая разговор о роли и месте личностно-деятельностного подхода в процессе обучения иностранным языкам, также следует отметить, что, по мнению ряда немецких педагогов-исследователей и практиков, в условиях современного общества эффективное усвоение ИЯ возможно при условии регулярного актуального использования учащимися соответствующих знаний, умений и навыков [10]. Последнее, в свою очередь, может осуществляться путём широкого использования сети Интернет [11, с. 28–29]. В ходе живого общения с использованием этого мощнейшего средства коммуникации у обучающихся формируются:

- автономность;
- мотивация;
- дифференцированность обучения [6; 8].

В этой связи небезынтересными представляются концепции, связанные с интеграцией в процесс обучения электронных записных книжек, которые могут быть созданы в персональных компьютерах, размещённых в учебных классах [15; 16; 18]. В результате учащиеся получат широкие возможности для того, чтобы узнать, какой материал был пройден на предыдущих уроках, какими знаниями, умениями и навыками они должны овладеть к настоящему этапу освоения учебного материала. Это с большой вероятностью сможет повысить их мотивацию к изучению иностранного языка.

С другой стороны, по ходу связанной с реализацией личностно-деятельностного подхода интеграции ИКТ в образовательный процесс могут возникнуть, и это подтверждается зарубежным опытом, определённые трудности [1; 2; 3; 9]. Так, на настоящем этапе развития соответствующего сегмента образовательной системы фиксируется недостаточная подготовленность учительских коллективов к внедрению ИКТ в повседневную практику. Соответственно, требуется дополнительное обучение учителей по соответствующему направлению и привлечение персонала, который будет в состоянии обеспечить работоспособность соответствующей материальной базы [2; 5; 8].

Коммуникативный подход особенно полезен в ходе обучения иноязычному чтению. В процессе его использования, полагает большинство зарубежных авторов, важно научить учащихся извлечению информации из различных источников и в связи с целями чтения иноязычного текста [1; 4; 11]. При этом цель обучения состоит в получении системы навыков беспереводного чтения.

Кроме того, рассматриваемый подход может быть использован в целях эффективного развития всех видов речевой деятельности, а также при работе над языковым материалом. Сторонники коммуникативного подхода говорят о непосредственной связи этих видов учебной активности [5–9]. В основе такой концепции лежит отбор грамматических явлений и упражнения в их усвоении, а также речевые намерения, чаще всего встречающиеся в акте коммуникации (табл. 3).

Таблица 3

Речевые намерения, встречающиеся в актах коммуникации

Речевые намерения	Выражение согласия
	Выражение одобрения
	Выражение желания
	Удивление
	Рекомендация

Таким образом, в русле коммуникативного подхода в основе заданий, предназначенных для усвоения языковых единиц, лежат не формальные манипуляции с соответствующим материалом, но речевые намерения. Он позволяет придать процессу языкового обучения сознательный характер, при котором стимулы для тренировки в языковом материале составляют последовательность, основанную не на принципе очередного формального добавления, но представляют собой как бы различные точки зрения на многообразные учебные ситуации общения [9].

С другой стороны, длительное использование коммуникативного подхода в практике английского языкового образования привело к некоторому ухудшению грамотности в употреблении учащимися языка. Тем из них, которые нуждается в знании иностранного языка только для того, чтобы справляться с теми или иными ситуациями на практике, обучение в соответствии с коммуникативным подходом действительно дает положительные результаты. Однако для той части обучающихся, что стремятся стать профессиональными лингвистами, применение данного подхода не позволяет создать надёжную основу.

Описанная выше тенденция привела к тому, что в последнее время коммуникативные задания подвергаются серьёзной критической оценке. Переоцениваются также основополагающие положения соответствующей методики [1; 7; 11]. При этом, принимая во внимание положительные стороны данного подхода к изучению иностранных языков, использование в соответствующем сегменте образовательной системы коммуникативного подхода на сегодняшний день представляет собой одно из важнейших направлений исследований зарубежных педагогов-исследователей и практиков [7; 15; 11].

Третий из заявленных в начале настоящей статьи подходов, процессуальный, к настоящему моменту получил определённое распространение на территории Великобритании [5; 8]. Он подчеркивает процессы составления, которые авторы используют в письменной форме. В их числе:

- планирование;
- составление;
- редактирование [11, с. 192].

Основная цель использования рассматриваемого подхода в процессе обучения иностранному языку заключается в том, чтобы помочь обучаемым найти ответ на вопрос «Как это написать?». Таким образом происходит развитие комплекса умений и навыков, связанных с составлением письменных текстов [2, с. 302].

Первым шагом в ходе освоения тем, изучаемых в курсе иностранного языка, при использовании этого подхода являются т. н. предварительные действия. В их число входят:

- обсуждение темы в классе;
- мозговой штурм либо составление списка [9].

Цель рассматриваемого этапа учебной деятельности, осуществляемой в русле процессуального подхода, состоит в том, чтобы учащиеся обдумали, что конкретно, для кого и зачем они собираются писать, обсудили организационные вопросы.

Далее начинается этап разработки. В ходе этого, последнего, учащиеся отражают возникшие на предыдущем этапе идеи в письменной форме. В данном случае информация, фиксируемая на бумажных носителях, представляет собой черновик. Он улучшается путём использования обратной связи с учителем или другими учениками [11, с. 192].

На заключительном этапе учащиеся осуществляют проверку и повторную формулировку написанного. При этом они стремятся к максимальной ясности и точности полученного таким образом текста [10, с. 86–87].

В русле процессуального подхода применим приём свободного написания. При его использовании основной акцент делается не на качестве, но на количестве, не на форме, но на содержании и беглости. Суть данного приёма состоит в предложении учащимся свободно писать на любую тему, не беспокоясь о формальных аспектах. При этом обучающиеся иногда должны зачитывать результаты своей работы остальным обучающимся [11, с. 194].

Завершая наше исследование, в первую очередь отметим, что в целом характерная для развития общества на современном этапе интеграция информационных технологий в область обучения иностранным языкам происходит в условиях реализации различных современных методологических подходов.

Так как эти подходы приняты на вооружение современными зарубежными педагогами-исследователями и практиками, то многие из них склонны посвящать свои исследования также внедрению и адаптации ИКТ в процесс изучения иностранных языков.

Соответственно, для обеспечения дальнейшего прогрессивного развития языкового образования в нашей стране полезно обратиться к зарубежному опыту применения личностно-деятельностного, коммуникативного и процессуального подходов в зарубежной практике изучения иностранных языков.

Использование личностно-деятельностного подхода при обучении иностранным языкам предполагает широкую практическую реализацию концепции автономии учащегося и автономного обучения.

Её ключевая идея сводится к тому, что достижение учащимися определённой степени автономии связано с формированием у них осознанного желания и возможности для продуктивного самостоятельного управления учебной деятельностью, в т. ч. связанной с освоением иностранных языков.

Пути реализации автономии в ходе освоения образовательных программ по иностранным языкам могут различаться. Однако в любом случае необходимо чёткое обоснование автономии и основных её характеристик в рамках обучения по этим программам.

С точки зрения личностно-деятельностного подхода эффективное усвоение ИЯ возможно при условии регулярного актуального использования учащимися соответствующих знаний, умений и навыков. Последнее, в свою очередь, может осуществляться путём широкого использования сети Интернет.

Следующий подход, коммуникативный, представляется особенно полезным в ходе обучения иноязычному чтению. В ходе его использования важно научить учащихся извлечению информации из различных источников в связи с целями чтения иноязычного текста.

Этот подход также может быть использован в целях эффективного развития всех видов речевой деятельности, а равно и повышения эффективности работы над языковым материалом.

В русле коммуникативного подхода в основе заданий, предназначенных для усвоения языковых единиц, лежат не формальные манипуляции с соответствующим материалом, но речевые намерения.

Процессуальный подход сегодня получил определённое распространение на территории Великобритании. Он подчеркивает процессы составления, которые авторы используют в письменной форме. В их числе планирование, составление, а также редактирование.

Основная цель использования этого подхода в процессе обучения иностранному языку заключается в том, чтобы помочь обучаемым найти ответ на вопрос «Как это написать?». Таким образом происходит интенсификация процесса развития у них комплекса умений и навыков, связанных с составлением письменных текстов.

Процессуальный подход делает допустимым использование приёма свободного написания. Суть последнего – в предложении учащимся свободно писать на любую тему, не беспокоясь о формальных аспектах.

Библиографический список

1. Мухортова Т.В., Климова Н.Ю. К вопросу об информатизации процесса обучения иностранным языкам в вузе. *Высшее образование сегодня.* 2018; № 2: 64–67.
2. Авраменко А.П., Шевченко В.Н. Мобильные приложения как инструмент геймификации языкового образования. *Вестник МГОУ.* Серия: Педагогика. 2017; № 4: 64–71.
3. Герасимова Н.И. Использование мобильных приложений в обучении иностранному языку на неязыковых факультетах. *Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета.* 2019; № 3 (51): 189–193.
4. Байкова И.А., Ивашкина О.А. Из опыта дистанционного обучения английскому языку в неязыковом вузе в экстремальных условиях. *Иностранный язык в нелингвистическом вузе: академические исследования и педагогическая практика:* сборник материалов межвузовской научно-практической конференции. Москва: Российский государственный университет имени А.Н. Косыгина, 2021: 7–12.
5. Князев М.А. Проблемы технологии обучения иностранному языку на современном этапе в западноевропейской методике. *Иностранные языки в школе.* 2001; № 4: 44–47.
6. Лапшова А.В., Ваганова О.И., Тюмина Н.С., Румянцева Н.А. Личностно-ориентированный подход к профессиональной подготовке студентов. *Проблемы современного педагогического образования.* 2017; № 57-5: 201–207.
7. Мамадалиева Х.А., Турсунова О.С. Коммуникативный подход при обучении иностранному языку. *Вопросы науки и образования.* 2018; № 2: 55–57.
8. Солонцова Л.П. *Методика обучения иностранным языкам.* Москва: ВЛАДОС, 2018.
9. Мильруд Р.П. Актуальные проблемы методики обучения иностранным языкам за рубежом. *Иностранные языки в школе.* 2004; № 3: 133–136.
10. Кудряшова А.А. Подходы к обучению иноязычной письменной речи в отечественной и зарубежной методике. *Образование, воспитание и педагогика: традиции, опыт, инновации:* сборник статей II Всероссийской научно-практической конференции. Пенза: Наука и просвещение, 2020: 85–88.
11. Кащеева А.В. Современные подходы к обучению письму на иностранном языке. *Социально-экономические явления и процессы.* 2013; № 6: 191–194.

References

1. Muhortova T.V., Klimova N.Yu. K voprosu ob informatizacii processa obucheniya inostrannym yazykam v vuze. *Vysshee obrazovanie segodnya.* 2018; № 2: 64-67.
2. Avramenko A.P., Shevchenko V.N. Mobil'nye prilozheniya kak instrument gejmifikacii yazykovogo obrazovaniya. *Vestnik MGOU*. Seriya: Pedagogika. 2017; № 4: 64-71.
3. Gerasimova N.I. Ispol'zovanie mobil'nyh prilozhenij v obuchenii inostrannomu yazyku na neyazykovyh fakul'tetah. *Uchenye zapiski. `Elektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2019; № 3 (51): 189-193.
4. Bajkova I.A., Ivashkina O.A. Iz opyta distancionnogo obucheniya anglijskomu yazyku v neyazykovom vuze v `ekstremal'nyh usloviyah. *Inostrannyj yazyk v nelingvisticheskom vuze: akademicheskie issledovaniya i pedagogicheskaya praktika:* sbornik materialov mezhvuzovskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva: Rossijskij gosudarstvennyj universitet imeni A.N. Kosygina, 2021: 7-12.
5. Knyazev M.A. Problemy tehnologii obucheniya inostrannomu yazyku na sovremennom `etape v zapadnoevropejskoj metodike. *Inostrannye yazyki v shkole.* 2001; № 4: 44-47.
6. Lapshova A.V., Vaganova O.I., Tyumina N.S., Rumyanceva N.A. Lichnostno-orientirovannyj podhod k professional'noj podgotovke studentov. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2017; № 57-5: 201-207.
7. Mamadalieva H.A., Tursunova O.S. Kommunikativnyj podhod pri obuchenii inostrannomu yazyku. *Voprosy nauki i obrazovaniya.* 2018; № 2: 55-57.
8. Soloncova L.P. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam.* Moskva: VLADOS, 2018.
9. Mil'rud R.P. Aktual'nye problemy metodiki obucheniya inostrannym yazykam za rubezhom. *Inostrannye yazyki v shkole.* 2004; № 3: 133-136.
10. Kudryashova A.A. Podhody k obucheniyu inoyazychnoj pis'mennoj rechi v otechestvennoj i zarubezhnoj metodike. *Obrazovanie, vospitanie i pedagogika: tradicii, opyt, innovacii:* sbornik statej II Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Penza: Nauka i prosveschenie, 2020: 85-88.
11. Kascheeva A.V. Sovremennye podhody k obucheniyu pis'mu na inostrannom yazyke. *Social'no-`ekonomicheskie yavleniya i processy*. 2013; № 6: 191-194.

Статья поступила в редакцию 25.09.22

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-124-126

Valiakhmetova L.V., *senior lecturer, Financial University under the Government of the RF (Moscow, Russia),*
E-mail: LValiahmetova@fa.ru

TRAINING MANAGERS TO WORK WITH SUBORDINATES IN CLASSES OF A FOREIGN LANGUAGE AT A NON-LINGUISTIC HIGHER EDUCATION SCHOOL. The article concerns an issue of staff turnover, that is very costly and destructive for any company, especially in a rapidly changing economic situation in Russia. The problem will be faced not only by HR departments, but also by managers of any level: from supervisors to top management. Is it possible to train manag-

ers-to-be with strategies for effective management while studying a foreign language? The article considers both monetary (rewards and benefits) and non-monetary strategies. A number of tasks and methodological techniques are proposed. Their usage can positively affect future working relationships in a team where graduates will get their first jobs. The use of communicative tasks of textbooks in the development of the discipline “Foreign language in the professional sphere” not only helps to work out the use of clichés and expressions of a living foreign language, but also contributes to the formation of a mature personality who is able to make decisions in the course of his professional activities.

Key words: **employee turnover, retention, rewards, rewards, managers, strategies.**

***Л.В. Валиахметова**, ст. преп., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: LValiahmetova@fa.ru*

ОБУЧЕНИЕ МЕНЕДЖЕРОВ РАБОТЕ С ПОДЧИНЕННЫМИ В ХОДЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Статья раскрывает проблему оттока кадров, который в условиях стремительно меняющейся экономической ситуации в России для любой компании является затратным и разрушительным. Сталкиваться с данной проблемой будут не только работники кадровой службы, но и менеджеры любого уровня – от линейных до высшего руководства. Можно ли на занятиях по иностранному языку научить будущих управленцев стратегиям эффективного управления кадровым оттоком? В статье рассматриваются как материальные стратегии (вознаграждения и льготы), так и стратегии нематериального плана. Предлагается ряд заданий и методических приемов, использование которых может положительно повлиять на будущие рабочие взаимоотношения в коллективе, где выпускник вуза получит свое первое рабочее место. Использование коммуникативных заданий учебных пособий при освоении дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере» не только помогает отработать использование клише и выражений живого иностранного языка, но и способствует формированию зрелой личности, которая способна принимать решения в ходе своей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: **текучесть кадров, удержание, награды, вознаграждения, менеджеры, стратегии.**

Актуальность предлагаемой к рассмотрению в статье темы обусловлена проблемами кадрового оттока в период экономической нестабильности, который переживает Россия на данном этапе своего исторического развития. Будущие выпускники в сфере менеджмента могут постараться снизить текучку кадров, если будут научены основам грамотного взаимодействия со своими подчиненными на основе эмпатии и эффективных методик коммуникации.

Цель данной статьи заключается в исследовании возможностей обучению грамотной коллаборации будущих менеджеров с их подчиненными. Возможности, которые предоставляет дисциплина «Иностранный язык в профессиональной сфере», может способствовать достижению поставленных задач, которые включают в себя:

– анализ воспитательных возможностей, которые предоставляет организация учебного процесса в ходе обучения языку специальности;

– выработка рекомендаций преподавателям данной учебной дисциплины на практических занятиях по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной сфере».

Методы исследования при подготовке данной статьи базируются на основе теоретических аспектов (анализ научной, педагогической и методической литературы) и практических подходов (беседы с методистами в области преподавания иностранного языка, со студентами 3 курса бакалавриата Высшей школы управления Финансового университета при Правительстве РФ, анкетирование обучаемых).

Научная новизна статьи определяется выявлением дополнительных возможностей использования иностранного языка, которые можно применить при обучении менеджеров для народного хозяйства России в условиях турбулентности политических, экономических, социальных процессов. Теоретическая значимость статьи отражается в расширении знаний о методах учебного взаимодействия между педагогом и студентами, а также в ходе межличностного взаимодействия обучаемых, о способах выстраивания эффективных связей с работниками и коллегами, которые выпускники смогут применять в сфере управления. Практическая значимость включает в себя конкретные рекомендации по обучению студентов таким навыкам работы и формам взаимодействия, которые способствуют удержанию специалистов на рабочих местах.

Бизнесмены и руководители некоммерческих организаций говорят о том, что проблема кадрового оттока встает сейчас как нельзя остро: недостаточный уровень подготовки молодых специалистов и их низкий приток в структуры экономической среды, старение и естественная убыль сотрудников, дефицит кадров в отдельных отраслях экономики, значительный отток квалификационных кадров в другие сферы деятельности внутри страны, недостаточная численность работников [1]. Кроме того, большая текучка кадров несет в себе многочисленные издержки. Условно их можно разбить на три категории: 1) прямые финансовые затраты (обучение и развитие навыков каждого уволившегося сотрудника и повторное обучение каждого нового принятого на работу); 2) организационные потери (сбой рабочего процесса, потери в производительности и сервисном обслуживании); 3) психологические аспекты (нервозность и нестабильность в трудовом коллективе, появление «токсичной атмосферы», способствующей решению других ценных сотрудников последовать за тем, кто покидает компанию). Специалисты отдела кадров говорят о существовании потенциальной текучести даже в период сокращения штатов и жестких условий на рынке труда [2]. Такой вид кадрового оттока подразумевает поиски альтернативных вакансий, как только экономическая ситуация улучшится или стабилизируется.

Причин увольнения существует множество: неудовлетворённость зарплатой, слишком авторитарные руководители, натянутые отношения в коллективе, плохие условия труда и т. д. [3]. Готовя в высшем учебном заведении менеджеров на занятиях по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной сфере», следует не только обучать их языку будущей специальности и знакомить с разнообразными теориями управления, но заниматься параллельно и их воспитанием. Менеджеры – катализаторы отношений в коллективе, от них очень многое зависит и в плане производительности труда, и в плане психологического климата. Если менеджер сам не воспитан, является сторонником авторитарного стиля управления, то его подчиненные не задержаться в отделе надолго. Именно поэтому у будущих менеджеров важно развивать метапредметные навыки, к которым относятся внимательность, адаптивность к быстро меняющимся условиям, уверенность в себе и своих действиях, устойчивость (эмоциональная, психическая), критическое мышление, самосознание [4].

Категория «языкового взаимодействия» (иначе говоря, «коммуникации») – это краеугольный камень в процессе изучения иностранного языка [5], в том числе и для профессиональных целей. Желание понять чувства и переживаний коммуниканта, готовность выслушать его точку зрения, проявить соучастие и сопереживание отражается в российской педагогике как активная гуманистическая парадигма. При этом общепринятые коммуникативный метод обучения, подход, компетенции, упражнения являются активным инструментарием методики обучения иностранным языкам на современном этапе.

Будущим менеджерам при обучении иностранному языку как средству общения полезно учитывать темперамент людей (экстраверты и интроверты), который поддается корректировке. На занятиях это возможно сделать в процессе выполнения коммуникативных упражнений.

Особое место в воспитательном процессе будущих менеджеров занимают вопросы личности. Во-первых, ее автономность как в образовательном, так и в социальном процессе. Лучше всего она прослеживается в единстве ответственности за собственную деятельность и в ходе коллаборации с другими людьми (студентами – для педагога и подчиненными – для менеджера). Во-вторых, аутентичность личности, под которой понимается «искреннее и открытое поведение по отношению к себе и Другому» [6], отсутствие «второго дна» в человеке. Описывая ведущие личностные характеристики, лежащие в основе развивающего иноязычного образования в личностно ориентированной парадигме, исследователи выдвигают на передний план свободу личности и ее духовность, ответственность перед собой и другими, (со)творчество, созидательность, стремление к самореализации и саморазвитию (через использование рефлексии и смыслоопределения), уникальную самобытность, подчеркивая, что «личностью может быть только творчески (свободно) действующий человек» [7].

Стратегия удержания талантливых и ценных сотрудников на предприятии только с помощью денежных выплат не всегда срабатывает, хотя структура, типы компенсаций и их регламент, ощущение справедливости и беспристрастности в выплатах, а также взаимосвязь денежных награждений и срока пребывания в должности играют значительную роль. На занятиях по иностранному языку в Высшей школе управления Финансового университета преподаватели предлагают студентам набор кейсов, которые позитивно влияют на деятельность и реше-

ние вопроса с оттоком кадров на успешных и высокодоходных предприятиях по всему миру. Например, использование опционов компании на текучесть должностных лиц (compensatory stock option, executive share option scheme), обеспечение страхования (life / health / medical insurance) и пенсионные выплаты всем сотрудникам (company's pension scheme) обсуждается в ходе подготовленной и неподготовленной речи студентов. Помимо этого, некоторые кейсы описывают важность влияния справедливой оплаты труда (remuneration fairness) и дополнительных льгот (perks) на моральный дух сотрудников. Студентов управленческих специальностей важно обучать ясно рассказывать о существующих в компании стандартах и процедурах, которыми фирма руководствуется для принятия решения о начислении премии/бонуса, т. е. об оценочном собеседовании (appraisal interview).

Помимо вопросов удержания с помощью справедливого вознаграждения за труд, существуют три другие категории, которые могут иметь более сильное влияние на кадровый отток. Это процесс увольнения, ключевые рабочие отношения и рабочая среда. Если после выпуска из высшего учебного заведения новички в области менеджмента еще не могут влиять на оплату труда своих подчиненных ввиду занимаемых должностей низшего звена, то в создании ключевых рабочих отношений и позитивной рабочей среды они вполне могут проявить себя. Важно на примере практики ведущих международных компаний показать примеры отношения к проблемам кадрового оттока. Например, большинство сотрудников проходят несколько стадий до увольнения: вначале они допускают мысли об увольнении, затем ищут новые вакансии, оценивают возможные альтернативы текущей работе (при этом их желание уволиться усиливается), строят планы об увольнении, как только находят наиболее подходящую для себя вакансию. Отработка на занятиях по иностранному языку навыков ведения диалогической речи очень важна в этом случае и имеет практическое значение. Менеджеру необходимо как можно раньше узнать о планах сотрудника о смене места работы, обсудить с ним «болевые» точки, постараться устранить причины дискомфорта, сохранить своего подчиненного в штате. Моделируемые ситуации похожего свойства на занятиях по иностранному языку помогут студентам почувствовать себя в разных ипостасях, если парную работу построить таким образом, что сначала один учащийся входит в роль менеджера, а второй – в роль подчиненного, который собирается увольняться. Важно не только отработать целевую лексику (target language), но и представить как можно больше спектров коммуникативной формации: например, одна пара демонстрирует беседу и придерживается вежливого стиля общения, второй паре достается роль обиженного сотрудника (его работу не оценивали по достоинству), третья пара попадает в ситуацию агрессивного формата общения и тд. После демонстрации всех диалогов можно провести групповую беседу и обсудить, как можно и как нельзя вести себя, при этом подчеркивая необходимость использования знаний и навыков в области эмоционального интеллекта.

Продуктивные виды речевой деятельности (например, письменная речь) также можно и нужно задействовать в процессе обучения менеджеров языку специальности. Например, составление докладной записки на иностранном языке, отчет о действиях по сохранению персонала на рабочих местах, эссе на тему трансферринга знаний от более опытных сотрудникам молодым кадрам, письменное предложение руководству по поводу внедрения системы наставничества или менторства в компании помогут не только закрепить лексические единицы, но и развить креативность, отразить свое видение проблемы, найти варианты ее решения.

Ведущие методисты [8] подчеркивают, что если педагог грамотно конструирует практическое занятие как единицу учебного процесса по иностранному языку, то ему важно четко определить:

1. Цели и планируемые результаты. К ним относятся воспитательные (личностные результаты), образовательные и развивающие (метапредметные результаты: познавательные; регулятивные; коммуникативные), практические цели (предметные результаты). Цели могут включать в себя следующие компоненты: языковую компетенцию (речевые навыки фонетического плана, умения лексически и грамматически верно оформлять любое высказывание); речевую компетенцию (монологи, диалоги, полилоги, навыки аудирования, чтения, письма); социокультурную, компенсаторную, учебно-познавательную компетенции.
2. Задачи обучения. Сюда входят описания отрабатываемых на занятии навыков и умений, определение видов речевого умения как компонентов цели (например, умение строить монолог-описание или понимать речь на слух с извлечением общей информации и т. д.).
3. Четкое планирование этапов занятия.
4. Содержание обучения (конкретный языковой и/или речевой материал). На данном этапе можно больше внимания уделить какому-то одному речевому навыку (чтению, говорению, письму, аудированию) или аспекту (фонетике, лексике, грамматике, дискурсу).
5. Средства обучения. Они могут быть техническими (компьютер, проектор, электронная доска, гаджеты студентов) и нетехническими (учебное пособие, раздаточный дидактический материал (карточки-задания, кроссворды, материалы из профессиональных журналов по менеджменту).

Делая вывод о возможностях использования иноязычной подготовки в ходе обучения будущих менеджеров языку специальности, следует отметить, что грамотно заложенные основы общения будущего менеджера со своими подчиненными во время обучения в вузе могут дать толчок к развитию самостоятельности и активности субъекта в будущей профессиональной деятельности. Активизация продуктивных видов речевой деятельности должна ставиться педагогами во главу угла, особенно во время иноязычной подготовки студентов на старших курсах высшего учебного заведения. В результате такой работы над собой отношения с другим человеком, другими людьми могут выйти на новую высоту. Общение, основанное на признании самоценности другой человеческой личности, проявляется в равенстве психологических позиций участников коммуникации, будь это руководитель или подчиненный. Использование коммуникативных заданий, включенных в учебные пособия при освоении дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере», не только помогает отработать использование клише и выражений живого иностранного языка, но и способствует формированию зрелой личности, которая способна принимать решения в ходе своей профессиональной деятельности. Возможность открытого и доверительного взаимодействия, обоюдная активность сторон коммуникативного процесса необходимо подчеркивать с тем, чтобы каждая сторона в ходе общения (будь то педагог и студенты, менеджер и его подчиненные) могла не только испытывать воздействие, но и сама в равной степени оказывать воздействие на коммуникантов.

Библиографический список

1. Бавыкина Е.Н., Фомина С.А., Корецкая Т.В. Диагностика кадровых проблем в организациях. *Вектор экономики*. 2021; № 7 (61).
2. Утяшова О.В., Колосов В.В. Влияние уровня вовлеченности персонала на потенциальную текучесть кадров. *Культура и безопасность*. 2021; № 4: 41–48.
3. Тихонов А.И. Основные факторы удержания сотрудников в российских компаниях. *Московский экономический журнал*. 2020; № 7: 28.
4. Баринова Е.А. Метапредметный подход в образовании и метапредметные навыки. *Обучение и воспитание: методики и практика*. 2013; № 8: 9–14.
5. Сидакова Н.В. *Речевое взаимодействие как важнейшее средство коммуникации при обучении иностранному языку. Современные концепции развития науки:* сборник трудов Международной научно-практической конференции. Уфа: ООО «АЭТЕРНА», 2015: 152–155.
6. Рагулина М.В. Ценностно-смысловое содержание понятия «аутентичность» как системного качества личности. *Вестник Томского государственного университета*. 2007; № 296: 206-212.
7. Коряковцева Н.Ф. *Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык:* пособие для учителей. Москва: АРКТИ, 2002.
8. Скрипникова Т.И. *Теоретические основы методики обучения иностранным языкам:* учебно-методическое пособие. Владивосток: Дальневосточный Федеральный университет, 2017: 132–133.

References

1. Bavykina E.N., Fomina S.A., Koreckaya T.V. Diagnostika kadrovyh problem v organizaciyah. *Vektor `ekonomiki*. 2021; № 7 (61).
2. Utyashova O.V., Koposov V.V. Vliyanie urovnya vovlechennosti personala na potencial'nuyu tekuchest' kadrov. *Kul'tura i bezopasnost'*. 2021; № 4: 41-48.
3. Tihonov A.I. Osnovnye faktory uderzhaniya sotrudnikov v rossijskih kompaniyah. *Moskovskij `ekonomicheskij zhurnal*. 2020; № 7: 28.
4. Barinova E.A. Metapredmetnyj podhod v obrazovanii i metapredmetnye navyki. *Obuchenie i vospitanie: metodiki i praktika*. 2013; № 8: 9-14.
5. Sidakova N.V. *Rechevoe vzaimodejstvie kak vazhnejshee sredstvo kommunikacii pri obuchenii inostrannomu yazyku. Sovremennye koncepcii razvitiya nauki:* sbornik trudov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Ufa: OOO "A`ETERNA", 2015: 152-155.
6. Ragulina M.V. Cennostno-smyslovoe soderzhanie ponyatiya "autentichnost'" kak sistemnogo kachestva lichnosti. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2007; № 296: 206-212.
7. Koryakovceva N.F. *Sovremennaya metodika organizacii samostoyatel'noj raboty izuchayuschih inostrannyj yazyk:* posobie dlya uchitelej. Moskva: ARKTI, 2002.
8. Skripnikova T.I. *Teoreticheskie osnovy metodiki obucheniya inostrannym yazykam:* uchebno-metodicheskoe posobie. Vladivostok: Dal'nevostochnyj Federal'nyj universitet, 2017: 132-133.

Статья поступила в редакцию 20.09.22

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-127-129

Astarkhanova N.R., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: nots-not.dgpu@mail.ru*
Bagandova D.Sh., *teaching assistant, Department of Life Safety and Disaster Medicine, Dagestan State Medical University (Makhachkala, Russia), E-mail: nots-not.dgpu@mail.ru*
Bashtukayeva Z.I., *senior teacher, Department of Life Safety and Disaster Medicine, Dagestan State Medical University (Makhachkala, Russia), E-mail: nots-not.dgpu@mail.ru*

FORMATION OF READINESS FOR ACTION IN EMERGENCY SITUATIONS AMONG STUDENTS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING. Some aspects of the future teachers' and doctors' readiness for acting in emergency situations forming process are highlighted as part of their professional training. The article reveals the importance of developing relevant competencies among modern society members with its specific development features. It is demonstrated that for future teachers and doctors, the formation of such knowledge, skills and abilities system is more important than for people mastering other professions. Next, the structure of future professionals' readiness to act in an emergency is considered. Definitions of the complex with the requirements imposed by modern society to the relevant teachers and physicians professional training segment. Then the pedagogical conditions are determined that ensure the development of students' readiness indicators to act in an emergency. The most effective, in the authors' opinion, forms and methods of training that allow developing such competencies are demonstrated.

Key words: **emergencies, professional activity in emergency situations, preparation for professional activity in emergency situations, student, teacher.**

Н.Р. Астарханова*, канд. пед. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: nots-not.dgpu@mail.ru*
Д.Ш. Багандова*, асс., Дагестанский государственный медицинский университет, г. Махачкала, E-mail: nots-not.dgpu@mail.ru*
З.И. Баштукаева, *ст. преп., Дагестанский государственный медицинский университет, г. Махачкала, E-mail: nots-not.dgpu@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К ДЕЙСТВИЯМ В УСЛОВИЯХ ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ СИТУАЦИЙ У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

В статье освещаются некоторые аспекты процесса формирования готовности будущих педагогов и медиков к действиям в условиях чрезвычайных ситуаций в процессе их профессиональной подготовки. В начале статьи доказывается важность развития соответствующих компетенций у членов современного общества с его специфическими чертами развития. Демонстрируется, что для будущих педагогов и медиков складывание системы таких знаний, умений и навыков является более важным, чем для лиц, осваивающих большинство других профессий. Далее рассматривается структура готовностью будущих профессионалов к действиям при ЧС. Определяется комплекс требований, предъявляемых современным обществом к соответствующему сегменту профессиональной подготовки педагогов и медиков. Затем рассматриваются педагогические условия, обеспечивающие развитие у студентов показателей готовности действовать в условиях ЧС. Демонстрируются наиболее эффективные, на взгляд авторов, формы и методы обучения, позволяющие развивать такие компетенции.

Ключевые слова: **чрезвычайные ситуации, профессиональная деятельность в условиях чрезвычайных ситуаций, подготовка к профессиональной деятельности в условиях чрезвычайных ситуаций, студент, преподаватель.**

Актуальность темы статьи обусловливается тем, что каждый член современного общества должен помнить, что он несёт персональную ответственность за обеспечение как личной, так и общественной безопасности. Соответственно, мы можем говорить о важности проблем, связанных с процессом её формирования [1–12]. Сказанное представляется особенно важным применительно к педагогам и медикам. Люди этих профессий в ходе осуществления своей деятельности оказывают существенное влияние не только на себя, но и на других людей – учащихся и пациентов. Из вышеизложенного следует, что вопросы, связанные с формированием готовности к действиям в условиях чрезвычайных ситуаций у осваивающих соответствующие программы профессиональной подготовки студентов являются на сегодняшний день весьма актуальными. Их рассмотрению будет в основном посвящено наше исследование.

Цель данной статьи – всестороннее изучение процесса формирования готовности к действиям в условиях чрезвычайных ситуаций у студентов-педагогов и медиков в процессе их профессиональной подготовки.

Задачи нашего исследования могут быть сформулированы следующим образом:

- вывести понятие готовности осваивающих педагогические и медицинские специальности студентов к действиям в условиях чрезвычайных ситуаций;
- исследовать структуру готовности студентов к действиям в условиях чрезвычайных ситуаций;
- определить комплекс требований, предъявляемых современным обществом к данному сегменту подготовки будущих педагогов и медиков;
- определить педагогические условия, обеспечивающие успешное формирование готовности будущих педагогов и медиков к действиям в условиях чрезвычайных ситуаций;
- рассмотреть формы и методы обучения, позволяющие эффективно формировать эту готовность у обучающихся.

При подготовке настоящего исследования авторами были использованы такие методы, как анализ собственного педагогического опыта, а равно и изучение специальной литературы, посвящённой соответствующей проблематике.

Научная новизна статьи заключается в том, что были выявлены наиболее значимые аспекты процесса формирования готовности студентов, осваивающих педагогические и медицинские специальности, к действиям в условиях чрезвычайных ситуаций.

Теоретическая значимость – в определении структуры и основных закономерностей процесса подготовки учащихся к действиям, адекватным потенциальным чрезвычайным ситуациям.

Практическая значимость состоит в том, что продемонстрированы конкретные возможности формирования соответствующих умений и навыков в условиях современной системы высшего медицинского и педагогического образования.

Таблица 1

Структура готовности к действиям в чрезвычайных ситуациях

Наименование компонента	Характеристика
Мотивационный	Ответственность за выполнение задач в чрезвычайных ситуациях, чувство долга, осознание требований общества, собственных потребностей и требований, предъявленных другими его членами
Ориентационный	Знания об особенностях деятельности в условиях чрезвычайных ситуаций, соответствующих им требованиях к личностным и профессиональным компетенциям, понимание предстоящих условий деятельности, знакомство с основными и вспомогательными способами решения задач [8, с. 138–139]
Операционный	Владение умениями и навыками, позволяющими действовать адекватно конкретной чрезвычайной ситуации, умение прогнозировать проявления собственных интеллектуальных, эмоциональных, мотивационных и волевых процессов, оценивать свои возможности
Психологический	Способность к самоконтролю и мобилизации собственных сил в соответствии с текущими условиями, самовнушение в достижении поставленных целей
Оценочно-рефлексивный	Наличие развитой способности к адекватной самооценке, а также к оценке используемых путей решения текущих задач с целью поиска тех из них, что в наибольшей степени соответствуют текущей ситуации, способность к снятию тревожности, стрессов и страхов

Готовность студентов к действиям в чрезвычайных ситуациях, по существу, представляет собой систему личностных качеств, психологического состояния, знаний, умений и навыков, в своём единстве позволяющих будущим профессионалам обеспечить адекватное поведение, эффективность и результативность собственных действий в условиях чрезвычайных ситуаций [1; 5–8].

Структура готовности к действиям в чрезвычайных ситуациях включает ряд компонентов (табл. 1).

Рассмотренные выше характеристики готовности студентов к действиям в ЧС дают нам возможность для определения комплекса современных требований, предъявляемых к их подготовке. Эти требования можно условно разделить на три блока (табл. 2).

В целях развития у обучающихся готовности к действиям в чрезвычайных ситуациях нами была определена система условий (табл. 3).

Для эффективной подготовки будущих педагогов и медиков к эффективной деятельности в условиях ЧС также предусматривается использование разнообразных организационных форм обучения (табл. 4).

В качестве примера индивидуализированной формы учебной деятельности, ориентированной на развитие у студентов системы знаний, умений и навыков, позволяющих эффективно действовать в чрезвычайных ситуациях, можно привести преподавание дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» будущим медикам, обучающимся в Донецком национальном университете. При изучении входящей в программу соответствующего курса темы «Медико-биоло-

Таблица 2

Блоки требований, предъявляемых современным социумом к подготовленности студентов к действиям в условиях ЧС

№ п/п	Характеристика	Требования
1.	Требования, которые касаются личностных морально-психологических и физических качеств	Готовность будущего педагога или медика к осознанным действиям и поступкам, адекватным потенциальным чрезвычайным ситуациям
		Достаточный уровень развития системы психических качеств личности будущего педагога или медика: волевых, познавательных, социально-психологических, эмоциональных [2]
		Наличие у обучающихся развитых чувств ответственности и долга по обеспечению безопасности ближайшего окружения и общества вообще
		Наличие физических качеств, необходимых для действий в экстремальных условиях
		Достаточный уровень развития общефизических качеств, связанных с выполнением функций по противодействию опасным факторам возможных чрезвычайных ситуаций [4; 7]
2.	Требования, имеющие отношение к теоретической подготовке к действиям в условиях чрезвычайных ситуаций	Уверенное знание будущим педагогом или медиком основных правил поведения в условиях ЧС
		Наличие у будущего медика или педагога сформированной системы знаний по различным проблемам деятельности в условиях ЧС
		Знание индивидуальных особенностей собственного организма и путей их использования в ходе самоподготовки к действиям в условиях возникновения экстремальных ситуаций
		Наличие знаний, касающихся роли и места безопасности личности в нашей стране и мире [2; 7; 8]
		Знание приемов самообороны и способов физического развития для подготовки к действиям в условиях ЧС соответствующего характера
		Наличие уверенного знания способов преодоления интеллектуальных, психических и физических напряжений
3.	Требования, касающиеся адекватности проявления личностных качеств в условиях ЧС	Наличие умения переносить морально-психологические качества с одного вида деятельности на другой [3; 5]
		Способность адаптироваться к экстремальным условиям, наличие психологического опыта соответствующего поведения в экстремальных условиях
		Наличие позитивного опыта, связанного с преодолением физических, моральных, а равно и волевых перегрузок
		Наличие развитого умения психологически нацеливать себя на исполнение норм и требований дисциплины в любых условиях, в том числе в условиях ЧС
		Наличие практического опыта различных форм рискованной деятельности
		Умение контролировать собственное поведение, в т. ч. блокировать либо подавлять отрицательные психические состояния [2; 4; 8]

Таблица 3

Условия развития у студентов готовности к действиям в условиях ЧС

№ п/п	Группа условий	Характеристика
1.	Организационные	Связаны с организацией практико-ориентированного характера изучения учебной дисциплины «Основы безопасности жизнедеятельности», позволяющего наиболее рационально и эффективно подготовить будущих педагогов и медиков к эффективным действиям в экстремальных ситуациях [3; 9]
2.	Психологические	Способствуют формированию у студентов активной жизненной позиции, а равно и мотивационно-ценностного отношения к действиям в экстремальных ситуациях, активизации и формированию жизненно значимых личностных качеств учащихся
3.	Методологические	Представлены системой процессуальных и коммуникативных дидактических средств [2, с. 203]
4.	Педагогические	Связаны с практической реализацией современных принципов организации образовательного процесса в вузах [2; 9; 10]

Таблица 4

Организационные формы обучения, применимые в ходе подготовки будущих педагогов и медиков к эффективной деятельности в условиях ЧС

Группа	Примеры организационных форм	Роль в подготовке к действиям в условиях ЧС
Коллективные	Лекция	Обеспечивают для обучающихся равенство стартовых возможностей по ходу формирования готовности к действиям в условиях ЧС
	Семинар	
	Практическое занятие	
Индивидуальные	Самостоятельное выполнение будущими педагогами и медиками заданий различной степени сложности	Влияют на уровень сформированности профессиональных и личностных качеств, необходимых для продуктивных действий в чрезвычайных ситуациях [8; 9; 10]
Индивидуализированные	Все формы работы, направленные на персонификацию учебной деятельности	Позволяют учесть возможности каждого студента в ходе подготовки к действиям в условиях ЧС [4; 5]

гические основы безопасности» студенты получают индивидуализированные задания, связанные с получением знаний, умений и навыков, касающихся биологической безопасности и характеристик патогенных микроорганизмов [11, с. 35]. Сформированные таким образом компетенции предоставляют будущим медикам широкие возможности для дальнейшего осознанного применения их в целях создания и поддержания безопасных условий жизнедеятельности, своей и окружающих [7; 9; 11].

На взгляд авторов настоящей статьи, эффективность подготовки будущих педагогов и медиков к результативной профессиональной деятельности в условиях ЧС предопределяется широким использованием активных методов обучения в ходе образовательного процесса во всех его формах [9, с. 50]. Такого рода методы направлены, прежде всего, на развитие творческого мышления студентов и способностей к квалифицированному решению различных профессиональных задач, в т. ч. в экстремальных условиях. К этим методам могут быть отнесены: групповая и парная работа обучающихся, «круглый стол», анализ потенциально опасных ситуаций, а также метод учебных проектов [2; 4; 10]. Существенная роль в ходе подготовки будущих педагогов и медиков к действиям в условиях ЧС принадлежит организации контроля. Контрольно-оценочную деятельность необходимо ориентировать на формирование у обучающихся сознательного отношения к обучению. При этом целесообразным представляется введение специально разработанной системы мониторинга [4; 8].

Например, при подготовке будущих педагогов в пространстве Ивановского государственного университета для определения уровней сформированности готовности студентов к действиям в условиях ЧС используется стобалльная система оценивания. При этом главным критерием её сформированности выступает количество баллов, полученных по формуле:

$$K = \frac{\Sigma_{i=1}^{n} b_i + p + c + d}{n + 3_{pcd}},$$

где n – количество дисциплин, своим содержанием и технологиями обучения способствующих формированию готовности педагогов к действиям в условиях ЧС, bn – баллы за n-ю дисциплину, p – оценка педагога, c – самооценка оценка обучающегося после выполнения контрольного задания, d – оценка за проект предстоящих действий по выходу из возможной опасной ситуации [12, с. 196].

При этом преподавателями Ивановского госуниверситета были установлены границы, определяющие уровни готовности будущих педагогов к продуктивной деятельности в условиях ЧС (табл. 5).

Таблица 5

Уровни готовности будущих педагогов к продуктивной деятельности в условиях ЧС, принятые в Ивановском государственном университете

Количество баллов	Уровень
61–70	Уровень профессиональной грамотности в условиях ЧС
71–84	Уровень профессиональной образованности в условиях ЧС
85–100	Уровень профессиональной компетентности в условиях ЧС [12, с. 197]

На основе вышеизложенного мы можем заключить, что каждый выпускник современного российского вуза, особенно освоивший программы по медицинским или педагогическим специальностям, должен уметь правильно оценивать степень опасности различных критических ситуаций. Необходимо также, чтобы он был способен понимать причины возникновения таковых, ориентироваться в стадиях их развития, а также уметь составлять алгоритм собственных действий в той или иной ситуации, адекватно оценивая свои возможности по их преодолению.

Основная цель процесса формирования у студентов-педагогов и медиков личности безопасного типа поведения сводится к выработке у них навыков соответствующего поведения. Эти последние в дальнейшем позволят минимизировать уровень угроз, исходящих как от самого индивида, так и окружающей его действительности. Соответственно, фундаментом формирования личности безопасного типа поведения должны стать общечеловеческие ценности, ответственность, доброта, чуткость, толерантность. Немаловажная роль в этом процессе принадлежит организациям высшего медицинского и педагогического образования. Более того, система высшего образования представляет собой главную ступень на пути становления такой личности.

Методика её развития основывается на комплексном подходе к обучению, предполагающем широкое использование межпредметных связей с другими академическими дисциплинами, в процессе преподавания которых так или иначе затрагиваются проблемы обеспечения безопасности.

Библиографический список

1. Зимина И.С., Деминцева О.А., Гаврилова М.Н., Полозова О.В. Формирование готовности учащихся к безопасному поведению в опасных ситуациях. *Вестник Оренбургского государственного университета.* 2017; № 11 (211): 8–12.
2. Елисеева Н.В. Экстремальная подготовка в образовательных учреждениях. *Материалы XXXVI научно-технической конференции по итогам работы профессорско-преподавательского состава*. Ставрополь: Издательство СевКавГТУ, 2007: 202–203.
3. Шуайбова М.О., Минбулатова И.С., Багандов М.-К.И. Реализация компетентностного подхода при изучении дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» в системе высшего образования. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета.* 2017; № 4: 107–112.
4. Саркисян Г.Т. Личность безопасного типа поведения. *Молодой ученый.* 2020; № 49.1 (339.1): 16–17.
5. Бурцев С.П., Афонина А.А. Опыт дистанционного обучения студентов безопасности жизнедеятельности в условиях пандемии. *Горизонты гуманитарного знания.* 2021; № 3
6. Галиева С.Ю., Панова Е.Н., Фурина О.В. Модель формирования безопасной образовательной среды с целью успешной социализации личности. *Пермский педагогический журнал.* 2020; № 11: 15–21.
7. Лутовина Е.Е. Формирование у обучающихся готовности к действиям в чрезвычайных ситуациях техногенного характера. *Проблемы современного образования.* 2020; № 68-2: 165–168.
8. Сухарев А.В. *Формирование готовности студентов к действиям в чрезвычайных ситуациях террористического характера.* Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 2009.
9. Кубекова А.М. Практико-ориентированное обучение – залог успешного обучения. *Педагогическая наука и практика.* 2018; № 1 (19): 49–51.
10. Мухин М.И. К вопросу о стержневой основе парадигмы образования XXI столетия. *Перспективы науки и образования.* 2021; № 2 (50): 56–69.
11. Гризодуб Н.В. Формирование культуры безопасной жизнедеятельности студентов при изучении темы «Медико-биологические основы безопасности» дисциплины «Безопасность жизнедеятельности». *Педагогическая перспектива.* 2021; № 1: 31–37.
12. Михайлов А.А. Определение уровней интегративной готовности к профессиональной образовательной деятельности у будущих педагогов – бакалавров безопасности жизнедеятельности. *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского.* Серия: Социальные науки. 2020; № 3 (59): 193–197.

References

1. Zimina I.S., Deminceva O.A., Gavrilova M.N., Polozova O.V. Formirovanie gotovnosti uchaschihsya k bezopasnomu povedeniyu v opasnyh situaciyah. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2017; № 11 (211): 8-12.
2. Eliseeva N.V. `Ekstremal'naya podgotovka v obrazovatel'nyh uchrezhdeniyah. *Materialy XXXVI nauchno-tehnicheskoj konferencii po itogam raboty professorsko-prepodavatel'skogo sostava*. Stavropol': Izdatel'stvo SevKavGTU, 2007: 202-203.
3. Shuajbova M.O., Minbulatova I.S., Bagandov M.-K.I. Realizaciya kompetentnostnogo podhoda pri izuchenii discipliny «Bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti» v sisteme vysshego obrazovaniya. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 2017; № 4: 107-112.
4. Sarkisyan G.T. Lichnost' bezopasnogo tipa povedeniya. *Molodoj uchenyj.* 2020; № 49.1 (339.1): 16-17.
5. Burcev S.P., Afonina A.A. Opyt distancionnogo obucheniya studentov bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti v usloviyah pandemii. *Gorizonty gumanitarnogo znaniya.* 2021; № 3
6. Galieva S.Yu., Panova E.N., Furina O.V. Model' formirovaniya bezopasnoj obrazovatel'noj sredy s cel'yu uspeshnoj socializacii lichnosti. *Permskij pedagogicheskij zhurnal.* 2020; № 11: 15-21.
7. Lutovina E.E. Formirovanie u obuchayuschihsya gotovnosti k dejstviyam v chrezvychajnyh situaciyah tehnogennogo haraktera. *Problemy sovremennogo obrazovaniya.* 2020; № 68-2: 165-168.
8. Suharev A.V. *Formirovanie gotovnosti studentov k dejstviyam v chrezvychajnyh situaciyah terroristicheskogo haraktera.* Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2009.
9. Kubekova A.M. Praktiko-orientirovannoe obuchenie – zalog uspeshnogo obucheniya. *Pedagogicheskaya nauka i praktika.* 2018; № 1 (19): 49-51.
10. Muhin M.I. K voprosu o sterzhnevoj osnove paradigmy obrazovaniya HHI stoletiya. *Perspektivy nauki i obrazovaniya.* 2021; № 2 (50): 56-69.
11. Grizodub N.V. Formirovanie kul'tury bezopasnoj zhiznedeyatel'nosti studentov pri izuchenii temy «Mediko-biologicheskie osnovy bezopasnosti» discipliny «Bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti». *Pedagogicheskaya perspektiva.* 2021; № 1: 31-37.
12. Mihajlov A.A. Opredelenie urovnej integrativnoj gotovnosti k professional'noj obrazovatel'noj deyatel'nosti u buduschih pedagogov – bakalavrov bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo.* Seriya: Social'nye nauki. 2020; № 3 (59): 193-197.

Статья поступила в редакцию 25.09.22

УДК 364. 378.14 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-130-131

Erina I.A., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Sevastopol State University (Sevastopol, Russia), E-mail: irinagorbushina@mail.ru*
Fanina E.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Moscow City Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: info@mgpu.ru*

MODERN TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATION. The article examines and highlights the main modern trends in the development of higher education in Russia and abroad. The specific points of view and opinions of leading scientists in the field of studying trends in higher education, based on their research, are considered. The analysis of the entry of the Russian higher education system into the pan-European Bologna system of higher education is presented. The Bologna Process was initiated with the aim of bringing higher education systems of various states to a common denominator. A number of advantages for the development of the higher education system, as well as the advantages of distance education, information technologies in education are considered. Reforms of higher education should be aimed at the formation of such a model of education that will take into account positive national and foreign experience. The main modern trends in the development of higher education are its globalization, integration, mobility, commercialization, as well as the use of distance learning.
Key words: **trends, globalization, integration, commercialization, mobility, distance learning.**

И.А. Ерина, *канд. психол. наук, доц., Севастопольский государственный университет, г. Севастополь, E-mail: irinagorbushina@mail.ru*
Е.Н. Фанина, *канд. пед. наук, доц., ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва, E-mail: info@mgpu.ru*

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются и выделяются основные современные тенденции развития высшего образования в России и за рубежом. Проанализированы конкретные точки зрения и мнения ведущих ученых в области изучения тенденций высшего образования. Представлен анализ вхождения российской системы высшего образования в общеевропейскую Болонскую систему. Болонский процесс инициирован с целью приведения к общему знаменателю систем высшего образования различных государств. Рассмотрен ряд его преимуществ для развития системы высшего образования. Отмечены положительные стороны дистанционного образования, информационных технологий в образовании. Реформы высшего образования должны быть направлены на формирование такой модели образования, которая будет учитывать положительный отечественный и зарубежный опыт. Основными современными тенденциями развития высшего образования являются его глобализация, интеграция, мобильность, коммерциализация, а также использование дистанционных форм обучения.
Ключевые слова: **тенденции, глобализация, интеграция, коммерциализация, мобильность, дистанционное обучение.**

Актуальность предлагаемой статьи обусловлена тем, что данный период развития высшего образования характеризуется инновационной модернизацией обучения в Российской Федерации с последующим выделением современных тенденций этого процесса.

В педагогической общественности, особенно в связи с последними событиями, связанными с выходом нашей страны из Болонского соглашения, возникает потребность переосмысления отечественного и зарубежного опыта и использования его потенциала для дальнейшего развития отечественной системы образования [1–11].

Цель данной статьи заключается в конкретизации современных тенденций развития высшего отечественного образования.

Основные задачи статьи можно определить следующим образом:

– рассмотреть различные мнения ученых в области изучения современных тенденций развития высшего образования;

– проанализировать полученный опыт и положительные тенденции, связанные с пребыванием российской системы высшего образования в Болонской системе (2003–2022 гг.).

Методы исследования при подготовке материала данной статьи: теоретическое осмысление проблемы, общенаучные методы (анализ, обобщение, дедукция).

Научная новизна статьи определяется выявлением и конкретизацией преимуществ различных современных форм обучения в системе высшего образования. Теоретическая значимость статьи обозначена в расширении знания о возможностях использования современных тенденций развития обучения в высшей школе.

Практическая значимость содержания представленного теоретического анализа существующих и используемых современных тенденций может быть учтена педагогами в своей профессиональной деятельности как создание необходимых условий качественной подготовки будущих специалистов.

Во всём мире долгие годы существования человеческого сообщества российское образование считалось самым лучшим. Вхождение в Болонскую систему внесло в образовании России значительные изменения. Многие ученые обратили на них пристальное внимание в своих научных работах, представили свои точки видения направленности современного высшего образования, выделяя и акцентируя их.

Современные тенденции развития высшего образования в своих трудах рассматривали Н.К. Алимова, М.М. Васильева, Ю.В. Коречков, Е. В. Никитенко, А.В. Дьячкова, Т.Г. Ширина.

Н.А. Суворов в статье «Тенденции развития высшего образования в современном мире» выделяет следующие особенности:

– увеличение продолжительности времени обучения;

– непрерывность образование («образование на протяжении всей жизни»);

– индивидуализация высшей школы.

В своей статье «Основные направления развития системы современной системы высшего образования» Н.К. Алимова предлагает модель университета и выделяет следующие современные тенденции развития высшего образования, а именно [1]:

– информатизацию;
– демократизацию;
– децентрализацию;
– дерегуляцию;
– наднациональность;
– аксиологизацию.

Исследователь считает, что модель будущих университетов будет создаваться с опорой именно на эти тенденции.

По мнению В.Л. Крайника, наиболее актуальными тенденциями развития высшего образования в России являются [5]:

– обновление материально-технической базы образовательных организаций высшего образования;

– создание университетов нового поколения, в том числе исследовательских.

Ученый связывает тенденции развития высшего образование с научно-техническим прогрессом.

В свою очередь, М.А. Васильева рассматривает следующие изменения [2]:

– внедрение инновационных форм и методик обучения;
– гуманизация;
– компьютеризация;
– фундаментализация;
– интеграция высшего образования.

Ю.В. Коречков рассматривает тенденции развития высшего профессионального образования в зарубежных странах и выделяет, прежде всего, две ведущие тенденции развития высшего образования зарубежных стран [5]:

– диверсификация;
– интернационализация образования.

Наиболее значимой тенденцией развития высшего образования, по мнению Е.В. Никитенко, является модернизация и мобильность образования [6].

Развитие Европейского образовательного пространства было подчинено следующим задачам:

1. Увеличение способности обучаемых к трудоустройству по окончанию обучения.
2. Повышение мобильности студентов.
3. Увеличение потенциала конкурентоспособности людей с высшим образованием.

Одной из основных тенденций развития высшего образования является его глобализация.

Глобализация высшего образования приводит к возрастанию академической мобильности высших учебных заведений, унификации учебных программ и методов преподавания дисциплин, широкому распространению дистанционного образования.

Научно-технический прогресс вызывает необходимость использования инновационных форм и методов в образовании.

Безусловно, применение новейших информационных технологий способствует доступности высшего образования.

Например, при использовании дистанционных форм обучения качественное образование становится доступным для людей всего земного шара, возможен также выбор любого направления образовательных программ. Так, в Испании создан Национальный университет дистанционного образования. По статистическим данным, в США более 1 млн студентов обучаются по программам дистанционного обучения.

Программы дистанционного обучения разрабатывается в более 30 странах мира. В последние время данный вид обучения широко внедряется в России, а также в странах ближнего зарубежья. В Российской Федерации на сегодняшний день существуют несколько десятков центров дистанционного образования.

В основном это подразделения крупнейших российских вузов. По данным статистики, данную форму обучения для себя избрали более 2 млн обучающихся.

Дистанционное обучение способствует интеграции образования, развитию системы непрерывного образования. При помощи данной формы обучения производится переподготовка специалистов и повышение квалификации. Эта технология позволяет быстро размещать в сети и распространять учебные курсы, просматривать материал из дома, никуда не выходя.

Преимуществом дистанционного обучения над классической формой является:

– индивидуальный график обучения;
– получение образовательных услуг в наиболее удобном режиме.

Учебной процесс при данной форме обучения обладает гибкостью, адаптивностью, экономической эффективностью, ориентацией на потребителя, а также опорой на передовые технологии. На данный момент речь идет о том, что образование, «основанное на использовании информационных технологий, представляет собой третью глобальную революцию человечества. Первая связана с появлением письменности, а вторая связана с развитием книгопечатания» [2].

Использование информационных технологий имеет ряд преимуществ для развития системы высшего образования, а именно:

1. Свободный доступ к информации.
2. Способствуют импорту и экспорту образовательных услуг.
3. Способствуют внедрению образовательных инноваций.
4. Информационные технологии позволяют разработать эффективные формы и методы обучения, повышают доступность и качество высшего образования.

Несмотря на то, что Россия вышла из Болонского соглашения в 2022 году в силу объективных и субъективных причин, тем не менее на развитие российской системы образования годы реформ, связанных с вхождением в Болонскую систему, начиная с 2003 года, всё- таки, по мнению многих экспертов, оказали положительное влияние.

В частности, безусловным плюсом стала реализация следующих нововведений:

– активное внедрение компетентностного подхода,
– внедрение в практику преподавания различных дисциплин интерактивных методов, в том числе практико-ориентированных;
– перевод отечественной системы на многоуровневое обучение, создание большого количества магистратур, исходя из потребностей социума и самих обучаемых;
– внедрение идеи непрерывного образования.

Таким образом, можно сделать выводы, что внедрение инноваций в национальное образование в условиях современного времени является необходимой мерой для развития высшего образования, его эффективности. Реформы высшего образования должны быть направлены на формирование такой модели образования, которая будет учитывать положительный отечественный и зарубежный опыт. Система высшего образования России находится под воздействием целого ряда тенденций. Необходимо отметить, что мировая система высшего образования также испытывает влияние этих тенденций. Основными современными чертами развития высшего образования являются его глобализация, интеграция, мобильность, коммерциализация, а также использование дистанционных форм обучения.

Библиографический список

1. Алимова Н.К. Современные тенденции развития системы образования. *Науковедение*. 2011; № 4 (9).
2. Васильева М.А. *Самостоятельная работа в вузе – важный фактор теоретической и практической подготовки будущего специалиста к его предстоящей профессиональной деятельности*. Москва: ИЦ Дрофа, 2012.
3. Дьячкова А.В., Красов И.И. Высшее образование в России и за рубежом: тенденции и проблемы. *Высшее образование в России: история и современность*: сборник научных трудов. Екатеринбург, 2017: 70–75.
4. Коречков Ю.В., Иванов С.В. Тенденции развития высшего профессионального образования в зарубежных странах. *Ярославский педагогический вестник*. 2012; Т. 2, № 4: 57–61.
5. Крайник В.Л. Преемственность в обучении школьников и студентов: что можно и нужно сделать ещё в школе. *Директор школы*. 2005; № 2: 53–58.
6. Никитенко Е.В. Тенденции развития высшего образования в России в условиях его модернизации. *Высшее образование в России*. 2014; № 7: 44–49.
7. Ширина Т.Г. Профессиональная культура преподавателя вуза как условие развития международного сотрудничества. *Вектор науки ТГУ*. 2014; № 3 (29).
8. Ерина И.А., Коробкова О.М., Саидов З.А. поликультурное образование как основа толерантных отношений в обществе. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 1 (92): 178–180.
9. Ерина И.А., Черкашина С.П., Лапшин В.А. Кейс-метод как ведущая технология формирования коммуникативной компетентности. *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 2 (93): 266–268.
10. Ерина И.А., Магин В.А., Жданова С.Н. Специфика организации образовательного процесса в современных вузах в условиях цифровизации образовательной среды. *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 3 (94): 206–208.
11. Ерина И.А., Курбангалиева Ю.Ю. Современные тенденции развития высшего образования. *Modern Science*. 2022; № 6-4: 35–40.

References

1. Alimova N.K. Sovremennye tendencii razvitiya sistemy obrazovaniya. *Naukovedenie*. 2011; № 4 (9).
2. Vasil'eva M.A. *Samostoyatel'naya rabota v vuze – vazhnyj faktor teoreticheskoj i prakticheskoj podgotovki buduschego specialista k ego predstoyaschej professional'noj deyatel'nosti*. Moskva: IC Drofa, 2012.
3. D'yachkova A.V., Krasov I.I. Vysshee obrazovanie v Rossii i za rubezhom: tendencii i problemy. *Vysshee obrazovanie v Rossii: istoriya i sovremennost'*: sbornik nauchnyh trudov. Ekaterinburg, 2017: 70-75.
4. Korechkov Yu.V., Ivanov S.V. Tendencii razvitiya vysshego professional'nogo obrazovaniya v zarubezhnyh stranah. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2012; T. 2, № 4: 57-61.
5. Krajnik V.L. Preemstvennost' v obuchenii shkol'nikov i studentov: chto mozhno i nuzhno sdelat' esche v shkole. *Direktor shkoly*. 2005; № 2: 53-58.
6. Nikitenko E.V. Tendencii razvitiya vysshego obrazovaniya v Rossii v usloviyah ego modernizacii. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2014; № 7: 44-49.
7. Shirina T.G. Professional'naya kul'tura prepodavatelya vuza kak uslovie razvitiya mezhdunarodnogo sotrudnichestva. *Vektor nauki TGU*. 2014; № 3 (29).
8. Erina I.A., Korobkova O.M., Saidov Z.A. polikul'turnoe obrazovanie kak osnova tolerantnyh otnoshenij v obschestve. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 1 (92): 178-180.
9. Erina I.A., Cherkashina S.P., Lapshin V.A. Kejs-metod kak veduschaya tehnologiya formirovaniya kommunikativnoj kompetentnosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 2 (93): 266-268.
10. Erina I.A., Magin V.A., Zhdanova S.N. Specifika organizacii obrazovatel'nogo processa v sovremennyh vuzah v usloviyah cifrovizacii obrazovatel'noj sredy. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 3 (94): 206-208.
11. Erina I.A., Kurbangalieva Yu.Yu. Sovremennye tendencii razvitiya vysshego obrazovaniya. *Modern Science*. 2022; № 6-4: 35-40.

Статья поступила в редакцию 10.09.22

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-131-133

Kodenko I.Yu., *teaching assistant, Department of Fine Arts and Design, V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia),*
E-mail: anna_maksimenko2015@mail.ru

INTEGRATIVE APPROACH TO THE ORGANIZATION OF TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS OF ARTISTIC AND AESTHETIC PROFILE IN THE CREATIVE ENVIRONMENT OF A UNIVERSITY. Issues directly or indirectly related to the training of specialists in the artistic and aesthetic profile are relevant in the modern modernization of higher education. Traditional approaches to organization of educational process in higher education institutions do not fully meet modern requirements for education. For this reason, it seems appropriate to introduce an integrative approach into practice. Its implementation in an individual plane provides high results in the process of training students of higher educational institutions, because the integrative learning model in a general sense is a single process in which

creativity and educational and cognitive activity are combined. In the process of implementing an individual-integrative approach, it is possible to reveal the intellectual potential of students, create a basis for personal development and form professional competencies, as well as provide special psychological, pedagogical, subject-developing conditions in a higher educational institution.

Key word: **creativity, educational and cognitive activity, student, higher education, integrative approach.**

И.Ю. Коденко, *асс., Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Ялта, E-mail: anna_maksimenko2015@mail.ru*

ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ В КРЕАТИВНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

Вопросы, прямо или косвенно связанные с подготовкой специалистов художественно-эстетического профиля, в современной модернизации высшего образования являются актуальными. Традиционные подходы к организации образовательного процесса в высших учебных заведениях не в полной мере отвечают современным требованиям к образованию. По этой причине целесообразным видится внедрение в практику интегративного подхода. Его реализация в индивидуальной плоскости обеспечивает высокие результаты в процессе подготовки студентов высших учебных заведений, т. к. модель интегративного обучения в общем смысле – это единый процесс, в рамках которого объединены творчество и учебно-познавательная деятельность. В процессе реализации индивидуально-интегративного подхода можно раскрыть интеллектуальный потенциал студентов, создать основу для развития личности и сформировать профессиональные компетенции.

Ключевые слова: **творчество, учебно-познавательная деятельность, студент, высшее образование, интегративный подход.**

Модель интегративного обучения в общем смысле – это единый процесс, в рамках которого объединены творчество и учебно-познавательная деятельность. Благодаря индивидуально-интегративной подготовке будущие специалисты овладевают творческими методами работы, у них формируется эстетическое восприятие. Все это крайне важно в контексте упомянутого направления – художественно-эстетического. Без описанных качеств полноценная деятельность специалистов в соответствующих профессиях не является возможной. По данной причине индивидуально-интегративная подготовка специалистов художественно-эстетического профиля должна быть грамотно организованной и спланированной. Данная проблема является актуальной для образовательной практики высшей школы [1–7].

Цель данной статьи – анализ, обобщение, систематизация знаний об индивидуально-интегративном подходе в контексте организации образовательно-воспитательной работы в высшем учебном заведении. Основные задачи статьи видятся в следующем: конкретизация ключевых понятий по теме исследования; анализ современных теоретических концепций внедрения индивидуально-интегративного подхода в контексте организации образовательно-воспитательной работы в высшем учебном заведении.

Методы исследования: анализ научной литературы, обобщение, систематизация.

Научная новизна статьи определяется систематизацией источников по теме исследования, обобщением теоретической и практической литературы по вопросу реализации индивидуально-интегративного подхода в высшем учебном заведении. Теоретическая значимость статьи обозначена в расширении педагогического знания о значимости индивидуально-интегративного подхода в процессе подготовки специалистов художественно-эстетического профиля. Практическая значимость состоит в определении направления работы преподавателей вуза в контексте реализации индивидуально-интегративного подхода, который способствует улучшению процесса формирования эстетической компетентности специалистов художественно-эстетического профиля.

Для понимания значимости и перспективности индивидуально-интегративной подготовки специалистов художественно-эстетического профиля в креативной среде высшего учебного заведения необходимо в первую очередь проанализировать ряд терминов и понятий.

Е.А. Сивухина в своем учебном пособии [4] рассматривает интегративный подход к подготовке специалистов в качестве средства, обеспечивающего целостность восприятия картины мира. Она отмечает, что благодаря его грамотной реализации на практике у студентов высшего учебного заведения можно развить способность мыслить системно, решать при этом творчески как теоретические, так и практические задачи.

Термин «интегративный» можно рассматривать как соотносящийся по значению со словом «интеграция» или же в значении «целостный». Речь идет об объединении отдельных частей чего-либо в целое. Например, интеграция информации образовательного характера предполагает объединение разных сведений из разных источников с последующей унификацией. То есть (в данном контексте) тогда, когда имеет место условная противоречивость между художественной и эстетической информацией, интегративный подход способствует ее устранению, потому что обеспечивает поиск точек соприкосновения, их нахождение и последующее единение. Результат – целостные, не оторванные друг от друга, а в гармоничном виде усвоенные знания.

В.Д. Лобашев в авторской монографии, посвященной системам профессионального образования [2], отмечает, что реализация интегративного подхода способствует решению ряда задач: раскрытие интеллектуального потенциала будущих специалистов; формирование основ для саморазвития личности; развитие профессиональных компетенций; создание психолого-педагогических условий для самовоспитания, углубленной социализации студентов, в том числе в художественном и эстетическом аспектах.

Г.Т. Гарипова [1] и М.А. Петрунина [3] отмечают, что индивидуализация в образовательном аспекте сводится к применению дидактических инструментов, средств обучения, которые способствуют целям и возможностям целого курса будущих специалистов, отдельных студентов или групп.

Наиболее целесообразным видится рассмотрение индивидуализации как предельного варианта дифференциации, то есть когда учебный процесс реализуется с учетом особенностей, интересов, возможностей каждого студента, проходящего подготовку по определенной программе художественно-эстетического профиля.

Раскрыть потенциал интегративно-индивидуальной подготовки в контексте развития соответствующих направлению обучения (художественно-эстетический профиль) компетенций и решить сопутствующие задачи можно только при условии, что в высшем учебном заведении создана и поддерживается креативная среда, которая способствует творческому развитию личности, характеризуется наличием специальных условий, которые его стимулируют.

Т.М. Сорокина [5], рассматривающая особенности развития социально-профессиональной компетенции специалистов-педагогов в интегративных условиях, отмечает, что образовательная среда – это психолого-педагогическая реальность, представленная сочетанием сложившихся устоев, обстоятельств, в которых происходит активное развитие личности. Целесообразным видится рассмотрение среды в контексте образования в художественно-эстетическом направлении в качестве системно образованного пространства, в рамках которого взаимодействуют субъекты образовательного процесса.

В.И. Томаков [6], рассматривающий интегративный подход как основу повышения результативности образования, предложил трактовку креативности, согласно которой она предполагает повышенную чувствительность по отношению к проблемам дефицита или противоречивости знаний, представлений; поиск в разрешении упомянутых проблем; формирование творческих гипотез; формулирование результатов конкретного решения, направленного на устранение имеющихся трудностей.

В.Д. Лобашев [2] связывает креативность с дивергентным мышлением, которое заключается в поиске условного множества потенциально верных решений, подходящих для устранения определенных проблем.

Креативную среду высшего учебного заведения следует рассматривать как системное пространство, в котором взаимодействуют студенты и преподаватели. Креативной среда может считаться только тогда, когда поиск путей преодоления стандартных и нестандартных проблем осуществляется без привязки к строгим регламентам, последовательности действий; осуществляется формирование гипотез, их подтверждение или опровержение творческим путем; наблюдается относительная свобода в выборе направлений художественно-эстетического развития и совершенствования соответствующих компетенций в рамках реализуемых высшим учебным заведением программ.

Высшее учебное заведение, будучи центром креативной среды, должно функционировать в режиме развития. Без этого качественная и результативная индивидуально-интегративная подготовка будущих специалистов художественно-эстетического профиля является практически невозможной. Студенты, осваивающие соответствующие программы, имеют дело с обществознанием, историей, естествознанием, мировой художественной культурой, профильными учебными предметами, связанными с темой искусства. От уровня их художественно-эстетической подготовки во многом зависит последующая профессиональная деятельность. Добиться высокой результативности образовательного

процесса возможно при реализации индивидуально-интегративного подхода на фоне поддержания в высшем учебном заведении соответствующей среды – креативной.

Преподаватели высшего учебного заведения, где ведется подготовка студентов по художественно-эстетическому направлению, как обозначено в трудах таких ученых, как Г.Т. Гарипова [1], Т.М. Сорокина [5], А.А. Ушаков [7] и других, должны стремиться к тому, чтобы организовывать работу по эстетическому воспитанию студентов на фоне усвоения ими художественных представлений и саморазвития; стимулировать креативность, побуждать обучающихся искать нестандартные решения педагогических задач; определять концептуальные идеи и устанавливать, обеспечивать педагогические, психологические условия применения индивидуально-интегративного подхода к организации образования студентов; развивать у обучающихся не только художественно-эстетические компетенции, но и нравственность, ум, интеллект, стремление к физической и трудовой активности в соответствующих обучению направлениях (живопись, дизайн и пр.).

На фоне этого необходимым является разработка модели организации образования студентов в художественно-эстетическом направлении, основанном на интегративном и индивидуальном подходах; внедрение в практику специальной вариативной технологии художественно-эстетической подготовки студентов с целью развития соответствующей культуры, а также ряда компетенций на следующих уровнях: потребностно-мотивационном; когнитивном; эмоционально-чувственном; действенно-практическом.

Индивидуально-интегративная подготовка будущих специалистов художественно-эстетического профиля в креативной среде вуза – это целостный, субъект-субъектный образовательно-воспитательный процесс, нацеленный на развитие и совершенствование личностных качеств каждого студента посредством формирования эстетических ценностей; чувства вкуса; корректных художественных представлений; профессиональных компетенций в контексте художественно-эстетической деятельности.

Индивидуально-интегративный подход к организации образовательно-воспитательной работы в высшем учебном заведении способствует улучшению процесса формирования эстетической компетентности по потребностно-мотивационному, когнитивному, эмоционально-чувственному и другим критериям.

Благодаря реализации соответствующих мероприятий на практике достигаются лучшие результаты подготовки будущих специалистов, обучающихся по программам художественно-эстетического профиля в высших учебных заведениях.

В результате анализа источников по теме и обобщения информации получены следующие выводы:

1. Подготовка специалистов художественно-эстетического профиля требует переосмысления в вопросах применения традиционных методов и подходов к организации образовательного процесса в высших учебных заведениях, потому как они постепенно утрачивают соответствие современным требованиям.

2. Индивидуально-интегративная подготовка способствует овладению студентами творческими навыками, формированию эстетического восприятия. Подход способствует эстетическому воспитанию, гармонизации личностного и профессионального становления каждого студента.

3. Благодаря реализации индивидуально-интегративного подхода можно раскрыть интеллектуальный потенциал студентов, создать основу для развития личности и сформировать профессиональные компетенции, а также обеспечить специальные психолого-педагогические, предметно-развивающие условия в высшем учебном заведении.

4. Интегративная образовательная среда – это в первую очередь развивающая система. Именно в ней происходит становление современных специалистов. Интегративная среда тесно связана с креативной, без которой полноценная подготовка специалистов художественного-эстетического профиля невозможна.

5. Креативность предполагает поиск множества решений проблемных задач, подготовку творческих, нестандартных гипотез, их подтверждение или опровержение, а также получение значимых выводов о перспективах преодоления определенных ситуаций.

6. Креативная среда высшего учебного заведения – это системное пространство, где взаимодействуют обучающиеся и преподаватели.

7. Высшее учебное заведение как центр креативной среды должно функционировать в режиме развития. Без этого индивидуально-интегративная подготовка объективно осложняется.

8. Преподаватели высшего учебного заведения должны стимулировать креативность студентов, развивать у обучающихся нравственность, ум, интеллект, формировать художественно-эстетические компетенции, создавать и поддерживать необходимые условия для реализации индивидуально-интегративного подхода.

Библиографический список

1. Гарипова Г.Т. *Сравнительное литературоведение. Методология и практика изучения русской литературы в системе компаративного анализа:* учебное пособие. Владимир: Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых, 2022.
2. Лобашев В.Д. *Элементы системы профессионального образования:* монография. Петрозаводск: Издательство Петрозаводского государственного университета, 2020.
3. Петрунина М.А. *Музыкально-творческая деятельность младших школьников: технологии и организация интегративных занятий: учебное пособие для студентов педагогических вузов, обучающихся по направлениям подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», профиль «Начальное образование», 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки), профили «Начальное образование» и «Иностранный язык»*. Оренбург, 2018.
4. Сивухина Е.А. *Формирование художественного вкуса студента в курсе фортепиано:* учебное пособие. Нижний Новгород, 2017.
5. Сорокина Т.М. *Развитие социально-профессиональной компетенции будущих педагогов начальной школы в интегративной образовательной среде вуза:* монография. Москва: Флинта; Нижний Новгород, 2017.
6. Томаков В.И. *Интегративный подход как основа повышения результативности образовательного процесса:* монография. Курск, 2018.
7. Ушаков А.А. *Акмеологические основы высшего образования:* учебно-методическое пособие. Краснодар, 2019.

References

1. Garipova G.T. *Sravnitel'noe literaturovedenie. Metodologiya i praktika izucheniya russkoj literatury v sisteme komparativnogo analiza:* uchebnoe posobie. Vladimir: Vladimirskij gosudarstvennyj universitet imeni Aleksandra Grigor'evicha i Nikolaya Grigor'evicha Stoletovyh, 2022.
2. Lobashev V.D. *`Elementy sistemy professional'nogo obrazovaniya:* monografiya. Petrozavodsk: Izdatel'stvo Petrozavodskogo gosudarstvennogo universiteta, 2020.
3. Petrunina M.A. *Muzykal'no-tvorcheskaya deyatel'nost' mladshih shkol'nikov: tehnologii i organizaciya integrativnyh zanyatij: uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskih vuzov, obuchayuschihsya po napravleniyam podgotovki 44.03.01 «Pedagogicheskoe obrazovanie», profil' «Nachal'noe obrazovanie», 44.03.05 «Pedagogicheskoe obrazovanie» (s dvumya profilyami podgotovki), profili «Nachal'noe obrazovanie» i «Inostrannyj yazyk»*. Orenburg, 2018.
4. Sivuhina E.A. *Formirovanie hudozhestvennogo vkusa studenta v kurse fortepiano:* uchebnoe posobie. Nizhnij Novgorod, 2017.
5. Sorokina T.M. *Razvitie social'no-professional'noj kompetencii buduschih pedagogov nachal'noj shkoly v integrativnoj obrazovatel'noj srede vuza:* monografiya. Moskva: Flinta; Nizhnij Novgorod, 2017.
6. Tomakov V.I. *Integrativnyj podhod kak osnova povysheniya rezul'tativnosti obrazovatel'nogo processa:* monografiya. Kursk, 2018.
7. Ushakov A.A. *Akmeologicheskie osnovy vysshego obrazovaniya:* uchebno-metodicheskoe posobie. Krasnodar, 2019.

Статья поступила в редакцию 10.09.22

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-133-137

***Kondrakhina N.G.**, Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Professor, Department of Language Training, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: NKondrakhina@fa.ru*

***Yuzhakova N.E.**, senior teacher, Department of Language Training, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: NKondrakhina@fa.ru*

FORMATION OF RESEARCH SKILLS OF STUDENTS IN THE FRAMEWORK OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY. The article demonstrates how to develop research skills among students mastering vocational training programs in the space of non-linguistic universities formation process's most characteristic features, during the foreign language study. To do this, the content of the concept "research skills" is analyzed. Their place in the competence structure of the modern non-linguistic university graduate is demonstrated. The following is a program for the development of research skills among students by means of teaching a foreign language within the modern non-linguistic university walls. The process of this program effectiveness experimental verification is described. Its results are presented. Based on them, a number of conclusions have been made con-

cerning the existing opportunities for improving the process of forming students' research skills during teaching a foreign language in Russian non-linguistic universities.

Key words: **foreign language as academic discipline, foreign language at university, research skills of students, student, teacher.**

***Н.Г. Кондрахина**, канд. филол. наук, доц., проф., Департамент языковой подготовки Финансового университета при правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: NKondrakhina@fa.ru*

***Н.Е. Южакова**, ст. преп., Департамент языковой подготовки Финансового университета при правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: NKondrakhina@fa.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ В РАМКАХ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

На страницах настоящей статьи продемонстрированы наиболее характерные черты процесса формирования исследовательских умений у студентов, осваивающих программы профессиональной подготовки в пространстве неязыковых вузов в ходе изучения иностранного языка. Для этого в начале статьи разбирается содержание понятия «исследовательские умения». Затем демонстрируется их место в структуре компетентности выпускника современного неязыкового вуза. Далее представлена программа развития исследовательских умений у студентов средствами преподавания иностранного языка в стенах современного неязыкового вуза. Описан процесс экспериментальной проверки эффективности этой программы. Приведены её результаты. На их основании сделан ряд выводов, касающихся существующих сегодня возможностей для совершенствования процесса формирования исследовательских умений студентов в ходе преподавания иностранного языка в неязыковых вузах нашей страны.

Ключевые слова: **иностранный язык как учебная дисциплина, иностранный язык в вузе, исследовательские умения студентов, студент, преподаватель.**

Проблематика реализации стратегической задачи развития высшего образования в настоящее время предполагает обновление его содержания, методов обучения и достижение на этой основе нового качества образовательно-воспитательного процесса. В особенности это является значимым для языкового образования, поскольку в современном мире развитие языковых компетенций выступает фундаментом для развития человеческого капитала, что связано с глобализацией знаний [1–11]. В сложившейся ситуации обществу нужны высокообразованные, инициативные, компетентные граждане, способные творчески мыслить и применять приобретаемые знания, умения, навыки для нестандартных решений максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений. Это диктует необходимость актуализации усилий по формированию исследовательских умений студентов в рамках иноязычного обучения в неязыковом вузе.

Образовательные стандарты высшего профессионального образования и Профессиональный стандарт педагога также предполагают наличие у современного учителя сформированных на высоком уровне исследовательских умений. Они позволяют педагогу качественно осуществлять свою профессиональную деятельность, в частности методически грамотно организовать работу обучающихся в учебном процессе и создать необходимую среду для формирования интеллектуальной сферы каждого ребенка.

В виду вышеизложенного цель настоящей статьи состоит в рассмотрении наиболее характерных черт процесса формирования исследовательских умений у студентов неязыковых вузов в ходе изучения иностранного языка.

С целью коррелируются следующие задачи:

- разобрать содержание понятия «исследовательские умения»;
- определить место исследовательских умений в структуре компетентности выпускника современного неязыкового вуза;
- представить программу развития исследовательских умений у студентов средствами преподавания иностранного языка в стенах современного неязыкового вуза;
- описать процесс экспериментальной проверки эффективности этой программы;
- продемонстрировать её результаты.

При подготовке настоящей статьи использовались как теоретические, так и практические методы исследования. При этом в число теоретических входили:

- анализ специальной литературы, посвящённой интересующей нас проблематике;
- осмысление педагогического опыта авторов.

Эмпирические же методы включали:

- опрос лиц, обучающихся в неязыковых вузах;
- педагогический эксперимент.

Теоретическая значимость исследования состоит в определении специфики процесса формирования исследовательских умений студентов в ходе изучения иностранного языка в пространстве современного российского неязыкового вуза.

Его практическая значимость – в определении основных потенций, существующих для развития исследовательских умений в ходе обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов на настоящем этапе развития системы отечественного ВО.

Научная новизна заключается в выявлении основных черт процесса формирования исследовательских умений лиц, осваивающих неязыковые специальности, на занятиях по иностранному языку, а равно – и перспектив, существующих для его дальнейшего совершенствования.

Термин «исследовательские умения» в науке используется довольно активно, однако далеко не все ученые дают четкое определение этому понятию, многие ограничиваются классификациями данных умений. Можно выделить несколько подходов к определению понятия «исследовательские умения». Рассмотрим наиболее важные из них с точки зрения проблемы нашего исследования.

Так, в рамках компетентностного подхода такие ученые, как Б.Г. Ананьев, А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина, В.В. Лаптев, А.К. Маркова, Е.В. Попова, А.П. Тряпицына, В.Д. Шадриков и др., трактуют исследовательские умения как способность решать исследовательские задачи и проблемы с использованием знаний, опыта, ценностей и наклонностей обучающегося. При этом данные умения выступают индивидуальными особенностями личности. По мнению сторонников компетентностного подхода в образовании, в понятие «исследовательские умения» включаются функционально-деятельностный и личностный аспекты [9].

С точки зрения П.В. Середенко, «исследовательские умения и навыки – это возможность и реализация выполнения совокупности операций по осуществлению интеллектуальных и эмпирических действий, составляющих исследовательскую деятельность и приводящих к новому знанию» [11].

И.А. Зимняя и Н.Л. Головизнина и др. исследовательские умения рассматривают как «результат и меру исследовательской деятельности», как «способности к проведению самостоятельных наблюдений, экспериментов, приобретаемой в процессе решения различного рода исследовательских задач» [1; 3].

С.И. Осипова определяет исследовательские умения как «умения самостоятельно осваивать и получать системы новых знаний в результате переноса смыслового контекста деятельности от функционального к преобразовательному, базируясь на имеющихся знаниях, умениях, навыках и способах исследовательской деятельности» [5].

П.Ю. Романов рассматривает исследовательские умения как «способность к действиям, необходимым для выполнения исследовательской деятельности» [6].

А.И. Савенков к «общим исследовательским умениям» относит «умения видеть проблемы, задавать вопросы, выдвигать гипотезы, давать определения понятиям, классифицировать, наблюдать, проводить эксперименты, делать выводы и умозаключения, структурировать материал, работать с текстом, доказывать и защищать свои идеи» [8].

И.А. Рыбалёва среди исследовательских умений педагога называет такие, как «умение увидеть проблему и перевести её в исследовательскую задачу; умение выдвинуть гипотезу, генерировать максимально большее количество идей в ответ на проблемную ситуацию; умение давать определение понятиям, классифицировать; умение анализировать, делать выводы и умозаключения; умение объяснять, доказывать и защищать свои идеи» [7].

Компетентностный подход, приоритетность реализации которого определяется ведущими программными документами в области модернизации отечественного образования, а также Федеральными государственными образовательными стандартами, подчеркивает невозможность бесконечного расширения передаваемой следующим поколениям информации и знаний, которые, с одной стороны, «нарастают в современном обществе лавинообразно, а с другой – устаревают каждые 3–4 года» [4; 9].

Анализ разных подходов к пониманию сущности и содержания понятия «исследовательские умения» и специфики профессиональной деятельности студента позволил нам определить исследовательские умения студента в рам-

ках обучения иностранному языку как совокупность умственных и практических исследовательских действий, успешность формирования и осуществления которых напрямую зависит от приобретенных в рамках языкового обучения знаний и умений.

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования показал необходимость проведения опытно-экспериментальной работы по формированию исследовательских умений у студентов в рамках преподавания иностранного языка в неязыковом вузе. Экспериментальное исследование было проведено на базе Финансового университета.

Целью опытно-экспериментальной работы является проверка эффективности программы формирования исследовательских умений у студентов в рамках преподавания иностранного языка в неязыковом вузе.

В ходе решения задач констатирующего этапа эксперимента нами был осуществлён подбор диагностических методик, определены критерии, показатели и уровни сформированности исследовательских умений у студентов.

Для выявления уровня сформированности исследовательских умений у студентов использовался следующий диагностический инструментарий:

- опросник для оценки практической готовности студентов к исследовательской деятельности;
- тест для оценивания уровня проявления креативности в учебном исследовании;
- адаптированный тест М.В. Матюхиной «Изучение мотивационной сферы студентов»;
- задания на выявление общелогических умений.

Методика 1: «Опросник для оценки практической готовности студентов к исследовательской деятельности». Полученные результаты по этой методике отражены в табл. 1.

Таблица 1

Уровни сформированности исследовательских умений у студентов по методике «Опросник для оценки практической готовности студентов к исследовательской деятельности»

Уровень	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Количество студентов	Количество студентов, в %	Количество студентов	Количество студентов, в %
Исходный уровень	2	14,3%	1	7,1%
Начальный уровень	3	21,4%	2	14,3%
Продуктивный уровень	6	42,9%	7	50%
Креативный уровень	3	21,4%	4	28,6%

По результатам диагностики 3 (21,4%) студентов экспериментальной группы и 4 (28,6%) студентов контрольной группы находятся на креативном уровне. Педагог высоко оценивает практическую готовность студентов к исследовательской деятельности. В экспериментальной группе 6 испытуемых (42,9%) и в контрольной группе 7 (50%) студентов находятся на продуктивном уровне. Начальный уровень у 3 (21,4%) студентов в экспериментальной группе и у 2 (14,3%) в контрольной группе, а исходный уровень наблюдается у 2 (14,3%) студентов экспериментальной группы и 1 (7,1%) студентов контрольной группы.

Методика 2: «Тест для оценивания уровня проявления креативности в учебном исследовании». Количественные результаты по данной методике отражены в табл. 2.

Таблица 2

Уровни сформированности исследовательских умений у студентов по методике «Тест для оценивания уровня проявления креативности в учебном исследовании»

Уровень	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Количество студентов	Количество студентов, в %	Количество студентов	Количество студентов, в %
Исходный уровень	3	21,4%	2	14,3%
Начальный уровень	4	28,6%	3	21,4%
Продуктивный уровень	5	35,7%	6	42,9%
Креативный уровень	2	14,3%	3	21,4%

Из табл. 2 видно, что результаты в экспериментальной группе ниже, чем в контрольной. На креативном уровне в экспериментальной группе находится 2 человека (14,3%), а в контрольной группе 3 человека (21,4%). На продуктивном уровне в экспериментальной группе находится 5 (35,7%) студентов, а в контрольной – 6 студентов (42,9%). На начальном уровне в экспериментальной группе 4 студентов (28,6%) и 3 (21,4%) студентов в экспериментальной группе. Исходный уровень сформированности исследовательских умений у студентов в экспериментальной группе выявлен у 3 (21,4%) человек, а в контрольной группе – у 2 (14,3%).

Методика 3: Тест М.В. Матюхиной «Изучение мотивационной сферы студентов». Количественные результаты по данной методике отражены в табл. 3.

Таблица 3

Уровни сформированности исследовательских умений у студентов по тесту М.В. Матюхиной «Изучение мотивационной сферы студентов»

Уровень	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Количество студентов	Количество студентов, в %	Количество студентов	Количество студентов, в %
Исходный уровень	2	14,3%	1	7,1%
Начальный уровень	3	21,4%	1	7,1%
Продуктивный уровень	5	35,7%	7	50%
Креативный уровень	4	28,6%	5	35,8%

Полученные результаты уровня сформированности исследовательских умений у студентов по тесту М.В. Матюхиной «Изучение мотивационной сферы студентов» свидетельствуют о том, что:

- креативный уровень имеют 4 (28,6%) студента экспериментальной группы и 5 (35,8%) студентов контрольной группы, т. е. на 7,5% результаты экспериментальной группы ниже, чем в контрольной;
- на продуктивном уровне находятся 5 (35,7%) студентов экспериментальной группы и половина студентов (7 студентов (50%)) контрольной группы, т. е. на 14,3% ниже;
- начальный уровень обнаружен у 3 (21,4%) студентов экспериментальной группы и всего лишь у 1 (7,1%) студента контрольной группы;
- исходный уровень в экспериментальной группе у 2 (14,3%) студентов и 1 (7,1%) обучающегося контрольной группы.

Методика 4: «Задания на выявление общелогических умений». Полученные результаты по методике отражены в табл. 4.

Таблица 4

Уровни сформированности исследовательских умений у студентов по методике «Задания на выявление общелогических умений»

Уровень	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Количество студентов	Количество студентов, в %	Количество студентов	Количество студентов, в %
Исходный уровень	1	7,1%	1	7,1%
Начальный уровень	3	21,5%	2	14,3%
Продуктивный уровень	5	35,7%	4	28,6%
Креативный уровень	5	35,7%	7	50%

В результате выполнения заданий на выявление общелогических умений студентами мы выяснили, что отлично справились с этим видом работы 5 (35,7%) человек в экспериментальной группе и 7 (50%) человек в контрольной, т. е. они имеют креативный уровень исследовательских умений. В экспериментальной группе на продуктивном уровне также 5 (35,7%) студентов, а в контрольной группе 4 (28,6%) студента. Начальный уровень имеют 3 (21,5%) студента экспериментальной группы и 2 (14,3%) студента контрольной группы. На исходном уровне в обеих группах по одному студенту, что составляет 7,1%.

На формирующем этапе была реализована программа по формированию исследовательских умений в ходе иноязычного обучения, которая строилась на развитии самостоятельности студентов, свободном поиске материалов при реализации проектов. Проекты выбирались самостоятельно, с учетом интересов студентов и их профессиональной направленности, было разрешено использовать только иноязычные материалы. Для оценки эффективности программы по формированию исследовательских умений у студентов в рамках преподавания иностранного языка в неязыковом вузе нами была проведена опытно-экспериментальное работа на контрольном этапе исследования. Были получены следующие результаты.

Методика №1. «Опросник для оценки практической готовности студентов к исследовательской деятельности». После проведения повторной диагностики в экспериментальной группе и интерпретации полученных результатов нами были получены количественные данные, отражённые в табл. 5.

Таблица 5

Результаты сформированности исследовательских умений у студентов по методике «Опросник для оценки практической готовности студентов к исследовательской деятельности» экспериментальной группы (констатирующий и контрольный этапы)

Уровень	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	Количество студентов	Количество студентов, в %	Количество студентов	Количество студентов, в %
Исходный уровень	2	14,3%	–	–
Начальный уровень	3	21,4%	2	14,3%
Продуктивный уровень	6	42,9%	4	28,5%
Креативный уровень	3	21,4%	8	57,2%

Из табл. видно, что количество студентов, находящихся на креативном уровне сформированности исследовательских умений, значительно возросло – с 21,4% (3 студента) до 57,2% (8 студентов), т. е. показатели выросли на 35,8%. На констатирующем этапе эксперимента на продуктивном уровне было 6 (42,9%) студентов, а на контрольном этапе их количество сократилось до 28,5% (4 студентов), т. е. на 14,4% (на 2 студента). На начальном этапе результаты уменьшились с 21,4% (3 студентов) до 14,3% (2 студентов), т. е. сокращение произошло на 7,1%, а на исходном уровне не осталось ни одного студента. Количественные результаты по методике № 2 «Тест для оценивания уровня проявления креативности в учебном исследовании» представлены в табл. 6.

Таблица 6

Результаты сформированности исследовательских умений у студентов по методике «Тест для оценивания уровня проявления креативности в учебном исследовании» экспериментальной группы (констатирующий и контрольный этапы)

Уровень	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	Количество студентов	Количество студентов, в %	Количество студентов	Количество студентов, в %
Исходный уровень	3	21,4%	–	–
Начальный уровень	4	28,6%	2	14,3%
Продуктивный уровень	5	35,7%	7	50%
Креативный уровень	2	14,3%	5	35,7%

Анализируя данные, представленные в табл., можно констатировать, что количество студентов, находящихся на креативном уровне сформированности исследовательских умений, возросло с 14,3% (с 2 студентов) до 35,7% (5 студентов), т. е. показатели выросли на 21,4%. На констатирующем этапе эксперимента на продуктивном уровне было 53 (5,7%) студентов, а на контрольном этапе их количество увеличилось до 50% (7 студентов), поскольку часть студентов с исходного уровня переместились на начальный уровень, а с начального – на продуктивный. На начальном этапе результаты сократились с 28,6% (с 4 студентов) до 14,3% (до 2 студентов), т. е. сокращение произошло в два раза, а на исходном уровне не осталось ни одного студента.

Результаты повторного тестирования по методике 3 по тесту М.В. Матюхиной «Изучение мотивационной сферы студентов» отражены в табл. 7.

Из табл. видно, что количество студентов, находящихся на креативном уровне сформированности исследовательских умений, значительно возросло – с 28,6% (с 4 студентов) до 57,2% (до 8 студентов), т. е. показатели выросли в два раза. На продуктивном уровне количество студентов осталось неизменным – 35,7% (5 студентов). Часть студентов с этого уровня поднялись на креативный уровень, а некоторые переместились с начального на продуктивный. На начальном уровне 7,1,3% (1 студент), а на исходном уровне, так же как и по результатам предыдущих двух методик, не осталось ни одного студента.

Результаты диагностики студентов экспериментальной группы по методике 4 «Задания на выявление общелогических умений отражены в табл. 8.

Анализируя данные, представленные в табл. 8, мы видим, что количество студентов, находящихся на креативном уровне сформированности исследовательских умений, возросло с 35,7% (5 студентов) до 64,3% (9 студентов), т. е. показатели выросли на 28,6%. На констатирующем этапе эксперимента на продуктивном уровне было 5 (35,7%) студентов, а на контрольном этапе их количество сократилось до 4 (50%) студентов. На начальном результаты сократились показатели с 21,5% (3 студентов) до 7,1% (1 студент), а на исходном уровне не осталось ни одного обучающегося.

Таблица 7

Результаты сформированности исследовательских умений у студентов по тесту М.В. Матюхиной «Изучение мотивационной сферы студентов» экспериментальной группы (констатирующий и контрольный этапы)

Уровень	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	Количество студентов	Количество студентов, в %	Количество студентов	Количество студентов, в %
Исходный уровень	2	14,3%	–	–
Начальный уровень	3	21,4%	1	7,1%
Продуктивный уровень	5	35,7%	5	35,7%
Креативный уровень	4	28,6%	8	57,2%

Таблица 8

Результаты сформированности исследовательских умений у студентов по методике «Задания на выявление общелогических умений» экспериментальной группы (констатирующий и контрольный этапы)

Уровень	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	Количество студентов	Количество студентов, в %	Количество студентов	Количество студентов, в %
Исходный уровень	1	7,1%	–	–
Начальный уровень	3	21,5%	1	7,1%
Продуктивный уровень	5	35,7%	4	28,6%
Креативный уровень	5	35,7%	9	64,3%

Из табл. видно, что в процессе экспериментальной работы уровень исследовательских умений у студентов значительно вырос. Функциональный уровень повысился в два раза (с 28,6% (с 4 студентов) до 57,2% (до 8 студентов)). Показатели рефлексивного уровня остались неизменными – 35,7% (5 студентов) за счет перемещения студентов с этого уровня на функциональный и с репродуктивного уровня на рефлексивный. Репродуктивный уровень сократился на 28,6% (с 35,7% (5 студентов) до 7,1% (1студент)).

Подводя итог всему вышесказанному, мы можем констатировать, что сравнительные результаты на констатирующем и контрольном этапах эксперимента в экспериментальной группе значительно улучшились, чего не скажешь о результатах в контрольной группе.

Нами обобщены результаты исследования, изложены основные выводы, подтверждающие эффективность проделанной работы:

1. Исследовательские умения студентов представляют собой совокупность прикладных действий и умственных операций. Они позволяют мотивированно включаться в учебно-исследовательскую деятельность или ее отдельные этапы, что становится основой формирования метапредметных и предметных компетенций, выступает основой профессионального развития.

2. Установлен перечень исследовательских умений, необходимых для успешной реализации исследовательской деятельности студентов: умения, связанные с осуществлением исследования (поисковые); умения работать с информацией (информационные); умения организовать свою работу (организационные); умения, связанные с оценочной деятельностью (оценочные); умения представить результат своей работы (презентационные).

По итогам опытно-экспериментального исследования по формированию исследовательских умений у студентов в рамках преподавания иностранного языка в неязыковом вузе можно сделать вывод о том, что в экспериментальной группе уровень исследовательских умений у студентов значительно вырос. Это доказывает эффективность разработанной и апробированной программы формирования исследовательских умений у студентов в рамках преподавания иностранного языка в неязыковом вузе, тем самым подтверждая выдвинутую нами гипотезу.

Библиографический список

1. Головизнина Н.Л. Учебно-исследовательская деятельность как перспективное средство воспитания творческой личности. *Дополнительное образование.* 2002; № 8: 6–10.
2. Амахина Е.В. Структурно-динамическая модель исследовательских способностей и умений. *Известия РГПУ им. А.И. Герцена.* 2007; № 36: 161–168.
3. Зимняя И.А., Шашенкова Е.А. *Исследовательская работа как специфический вид человеческой деятельности.* Ижевск: Изд-во Удмуртского гос. ун-та, 2001: 105.
4. Лазарев В.С., Ставринова Н.Н. Критерии и уровни готовности будущего педагога к исследовательской деятельности. *Педагогика.* 2006; № 2: 14–24.
5. Осипова С.И. *Развитие исследовательской компетентности одаренных детей.* Available at: www.fkgpu.ru/conf/17.doc
6. Романов П.Ю. *Формирование исследовательских умений обучающихся в системе непрерывного педагогического образования.* Автореферат диссертации … доктора педагогических наук. Магнитогорск, 2003.
7. Рыбалёва И.А. Критерии и показатели уровня готовности педагога к исследовательской деятельности. *Образование и саморазвитие.* 2010; № 5 (21): 18–23.
8. Савенков А.И. *Психологические основы исследовательского подхода к обучению.* Москва: Ось-89, 2006.
9. Самодурова Т.В. Научно-исследовательская работа студентов в условиях разноуровневой профессионально-педагогической подготовки в вузе. *Вектор науки Тольяттинского государственного университета.* Серия: Педагогика, психология. 2011; № 4: 257–259.
10. Сандалова Н.Н. *Педагогические условия формирования исследовательских умений у младших школьников в урочной и внеурочной деятельности.* Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Уфа, 2016.
11. Середенко П.В. *Развитие исследовательских умений и навыков младших школьников в условиях перехода к образовательным стандартам нового поколения.* Южно-Сахалинск: Издательство СахГУ, 2014.

References

1. Goloviznina N.L. Uchebno-issledovatel'skaya deyatel'nost' kak perspektivnoe sredstvo vospitaniya tvorcheskoj lichnosti. *Dopolnitel'noe obrazovanie.* 2002; № 8: 6-10.
2. Amahina E.V. Strukturno-dinamicheskaya model' issledovatel'skih sposobnostej i umenij. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena.* 2007; № 36: 161-168.
3. Zimnyaya I.A., Shashenkova E.A. *Issledovatel'skaya rabota kak specificheskij vid chelovecheskoj deyatel'nosti.* Izhevsk: Izd-vo Udmurtskogo gos. un-ta, 2001: 105.
4. Lazarev B.C., Stavrinova N.N. Kriterii i urovni gotovnosti buduschego pedagoga k issledovatel'skoj deyatel'nosti. *Pedagogika.* 2006; № 2: 14-24.
5. Osipova S.I. *Razvitie issledovatel'skoj kompetentnosti odarennyh detej.* Available at: www.fkgpu.ru/conf/17.doc
6. Romanov P.Yu. *Formirovanie issledovatel'skih umenij obuchayuschihsya v sisteme nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* Avtoreferat dissertacii … doktora pedagogicheskih nauk. Magnitogorsk, 2003.
7. Rybaleva I.A. Kriterii i pokazateli urovnya gotovnosti pedagoga k issledovatel'skoj deyatel'nosti. *Obrazovanie i samorazvitie.* 2010; № 5 (21): 18-23.
8. Savenkov A.I. *Psihologicheskie osnovy issledovatel'skogo podhoda k obucheniyu.* Moskva: Os'-89, 2006.
9. Samodurova T.V. Nauchno-issledovatel'skaya rabota studentov v usloviyah raznourovnevoj professional'no-pedagogicheskoj podgotovki v vuze. *Vektor nauki Tol'yattinskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Pedagogika, psihologiya. 2011; № 4: 257-259.
10. Sandalova N.N. *Pedagogicheskie usloviya formirovaniya issledovatel'skih umenij u mladshih shkol'nikov v urochnoj i vneurochnoj deyatel'nosti.* Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Ufa, 2016.
11. Seredenko P.V. *Razvitie issledovatel'skih umenij i navykov mladshih shkol'nikov v usloviyah perehoda k obrazovatel'nym standartam novogo pokoleniya.* Yuzhno-Sahalinsk: Izdatel'stvo SahGU, 2014.

Статья поступила в редакцию 15.09.22

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-137-139

Mammadova G.S., *Ganja State University (Ganja, Republic of Azerbaijan), E-mail: ptiyib@mail.ru*

ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF MASTERS USING INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES. The purpose of educational activity is the formation of a student as a full-fledged subject of the educational process. A prerequisite for this is the achievement by students and masters of this level of development. In this case, they are able to independently determine the goal and objectives of their educational activities, update the necessary knowledge, plan their actions, adjust them in accordance with the goal without the help of a teacher. The organization of independent educational activities of undergraduates involves the creation of pedagogical conditions for managing the activities of students, which lead to the development of the main educational program and the achievement of professional competence, based on acquired knowledge, formed skills and abilities. ICT today play an important role in enhancing independent learning and systematizing the knowledge of masters and students. ICT allow the use of verbal, search methods of teaching and methods based on independent creative activity.

Key words: **independent educational and cognitive activity, independent work, education, master, student, ICT.**

Г.С. Мамедова, *аспирант, Гянджинский государственный университет, г. Гянджи, E-mail: ptiyib@mail.ru*

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ МАГИСТРОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Конечной целью образовательной деятельности является формирование студента как полноценного субъекта образовательного процесса. В этом случае они способны самостоятельно определять цель и задачи своей учебной деятельности, актуализировать необходимые знания, планировать свои действия, корректировать их в соответствии с целью без помощи преподавателя. В статье рассматривается самостоятельная работа и самостоятельное обучение как специально организованное обучение, при этом творческая активность преподавателей и студентов направлена на самоорганизацию, самовоспитание и самоконтроль. Акцентируется внимание на поиске новых подходов к организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности магистров и студентов, способных расширить рамки традиционного обучения. По мнению автора, информационные и коммуникационные технологии (ИКТ) сегодня играют важную роль в активизации самостоятельного обучения и систематизации знаний студентов. ИТ позволяют использовать словесные, поисковые методы обучения и методы, основанные на самостоятельной творческой деятельности.

Ключевые слова: **самостоятельная учебно-познавательная деятельность, самостоятельная работа, воспитание, магистр, студент, ИКТ.**

Фундаментальным требованием общества к современному образованию является развитие личности, которая имеет сформированные общекультурные компетенции, основанные на умениях на протяжении всей жизни пополнять и расширять необходимые знания на основе самообразования, а также их совершенствовать в процессе профессиональной практической деятельности. Все общемировые изменения, происходящие в образовании большинства развитых стран, нашли своём отражение и в государственном образовательном стандарте Азербайджанской Республики. Среди требований к результатам высшей профессиональной образовательной программы имеются такие как:

– формирование личностных результатов (готовность и способность учащихся к саморазвитию);

– получение метапредметных результатов (самостоятельность при планировании и осуществлении образовательной деятельности, построении индивидуальной образовательной траектории).

В концепциях и государственных программах по развитию образования нашей республики подчеркивается необходимость формирования у студентов навыков самостоятельного обучения. Эта проблема является одной из актуальнейших в современной педагогике.

В этой связи основная цель данной статьи связана с поиском эффективных подходов к организации самостоятельной работы магистров с использованием информационных и коммуникационных технологий.

Самостоятельное обучение является одной из важных и широко обсуждаемых проблем образования в университетах. Исследования по данному вопросу связаны с такими направлениями, как:

– изучение методов и форм самостоятельной учебной деятельности студентов и магистров;

– анализ объема и структуры самостоятельного обучения студента и магистра;

– анализ и разработка способов управления, планирования и организации самостоятельного обучения в вузах;

– изучение мотивации субъектов образовательного процесса при самостоятельном обучении;

– использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) как средства организации самостоятельного обучения (электронные образовательные среды, программные оболочки, элементы виртуальной дополненной реальности и др.).

Методы теоретического исследования: эмпирический анализ и синтез, формализация, системный подход, обобщение практического опыта, использования ИКТ.

Научная новизна статьи определяется рассмотрением эффективных подходов к организации самостоятельной работы магистров с использованием информационных и коммуникационных технологий. Теоретическая значимость работы состоит в расширении знаний о способах организации самостоятельной работы магистров с использованием информационных и коммуникационных технологий. Практическая значимость заключается в выявлении возможностей и преимуществ моделей, основанных на использовании системы управления обучением (LMS), а также системы модульного объектно-ориентированного динамического обучения Moodle.

Сегодня в педагогической науке существуют потребности поиска новых подходов к организации самостоятельной учебно-воспитательной работы студентов, познавательной деятельности учащихся в современных условиях, когда ИКТ являются составной частью образовательного процесса.

При этом наблюдаются некоторые противоречия между:

– потребностями общества в решении новых целей и задач образования и неспособностью реализовать их в рамках традиционного дидактического процесса;

– необходимостью создания условий, обеспечивающих формирование самостоятельной образовательной деятельности студентов, и недостаточной подготовленностью образовательных организаций к этому.

Организация самостоятельного обучения студентов и магистров с использованием ИКТ способствует частичному решению этих противоречий.

Исходя из определения понятия самостоятельного обучения, мы можем выделить направления развития профессиональных навыков студентов средствами ИКТ:

– формирование умений самостоятельно пользоваться учебной, справочной и специальной литературой, юридической документацией;

– самостоятельно извлекать информацию и структурировать ее;

– систематизация полученных теоретических знаний, их углубление и их расширение для применения на междисциплинарном уровне;

– умение проектирования и исследования;

– способность к самостоятельному и критическому мышлению;

– способность к самоорганизации и самоконтролю;

– навыки межличностного взаимодействия на конструктивной основе;

– презентационные навыки для представления результатов самостоятельного обучения в различных формах [1].

Традиционная система аудиторного обучения не способна обеспечить достижения этих качеств в полной мере. Требуется индивидуальный подход, который трудно реализовать при групповой форме обучения. Слабым звеном в этой цепи является ограниченная способность учителя к ускорению информационных процессов – получение, обработка и передача информации в процессе обучения [1].

Использование ИКТ при самостоятельном обучении в вузе позволит адаптировать традиционный учебно-воспитательный процесс с учетом индивидуальных особенностей студентов и улучшить усвоение учебного материала за счет разнообразия форм деятельности и усиления контроля за процессом обучения.

Самостоятельное обучение студентов рассматривается нами как многогранная и многофункциональная деятельность. Она имеет не только воспитательное, но и личное и общественное значение. Хотя общепризнано, что самостоятельное обучение является сложным и важным, но термин самостоятельное обучение четко не определен. Тем не менее его содержание интерпретируется всеми исследователями как целенаправленная практическая работы студентов.

ИКТ предлагают возможности для улучшения организации преподавания и обучения, повышения индивидуализации обучения и труда преподавателя, эффективность самоподготовки студентов. ИКТ поднимает мотивацию к обучению, дает возможность привлекать студентов к научно-исследовательской работе и обеспечивает гибкость учебно-воспитательного процесса, что, в свою очередь, позволяет учитывать фактор мотивации в образовательном процессе. Интерес к определению роли и места современных ИТ в процессе организации самостоятельного обучения студентов стабилен, особое внимание вызывает электронное и мобильное обучение, что свидетельствует о необходимости дальнейших разработок в этой области. В связи с этим увеличилось количество публикаций, в которых исследователи уделяют особое внимание взаимодействию участников в рамках учебного процесса, пытаются по-новому переосмыслить и переоценить позиции преподавателя и студентов [2].

Важная роль ИКТ как средства организации самостоятельной деятельности студентов в процессе обучение рассматривается в исследованиях Т.Г. Бекишева, Э.В. Захарова, Т.И. Краснова, Ю.И. Мельченко, Н.В. Михайлова, К.Е. Осетрин, Э.Г. Пьяных, А.В. Павлинов, Е.С. Пескова, И.В. Роберт и других. В то же время Э.И. Стариченко предлагает иную модель, основанную на систематическом использовании электронных образовательных средств ИКТ, при решении дидактических задач и для управления процессом обучения.

Модель способствует достижению всеми обучаемыми необходимого минимума учебной дисциплины, с одной стороны, и обеспечивает достижение индивидуального максимума результатов обучения, с другой. Модель, основанная на использовании системы управления обучением (LMS), позволяет более эффективно организовать процесс самостоятельного обучения [3]. Система управления обучением является основой процесса управления учебной деятельностью, используемой для разработки, управления и распространения учебных онлайн-материалов с общим доступом.

Наиболее широко используемыми системами управления обучением являются Blackboard, Edmodo, Google Classroom и Moodle [4]. Однако отмечается преимущество модульного объектно-ориентированного динамического обучения в среде Moodle перед другими системами для самостоятельного обучения студентов. Эффективность Moodle в образовательном процессе обеспечивается такими функциональными характеристиками, как эффективность дизайна, модульность излагаемого материала, гибкость в управлении образовательным процессом, простота публикации учебных материалов и их поддержка в соответствии с форматом международных стандартов, управление группами пользователей, применение сервисов Web 2.0 и возможность интеграции с другими приложениями [4].

Довольно большой потенциал имеет виртуальная и дополненная реальность. Глубоких исследований виртуальной реальности в образовании и психологии немного. В образовании виртуальная реальность в основном используется как специальное информационное пространство, где студент может получать определенную информацию, осуществлять контакты, отработать элементы научно-образовательной проектной деятельности [5–9]. Помимо преимуществ, которые предполагает использование ИКТ для организации самостоятельного обучения, исследователи обращают внимание на значительное повышение требований к педагогическим квалификациям. Процесс разработки заданий для самостоятельного обучения набирает обороты. Студенты должны получать обратную связь от преподавателя на любом этапе обучения, однако значительное внимание уделяется индивидуальной работе.

Резюмируя вышеизложенное, можно отметить, что использование интерактивных электронных образовательных ресурсов способствует созданию условий для развития самостоятельной творческой деятельности студентов благодаря тому, что обучение осуществляется через совместную деятельность субъектов образовательного процесса. Главным педагогическим условием организации учебного процесса на основе интерактивных образовательных ресурсов является соединение теоретического обучения с практической работой, что расширяет возможности традиционного обучения. В этих условиях возможно рациональное сочетание коллективных и индивидуальных способов познавательной деятельности в зависимости от личности обучаемого. Это способствует не только формированию знаний и развитию творческих способностей учащихся, но и их социальному росту. Современные информационно-коммуникационные технологии играют важную роль в организации самостоятельной познавательной деятельности студентов и магистров в вузе. Использование информационных технологий позволяет адаптировать традиционный процесс обучения к индивидуальным особенностям учащихся для успешного усвоения учебного материала. Результаты любой деятельности, в том числе с использованием информационных технологий, становятся общедоступными. Это способствует социальному взрослению студентов, что немаловажно для их самостоятельной профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Голицына И. *Информационно-коммуникационные технологии в современном образовании.* Saarbrucken: Издательство LAP Lambert Academic Publishing, 2012.
2. Захарова И.Г., Лапчик М.П., Пак Н.И. *Современные проблемы информатизации образования*: монография. Омск: Издательство «Омский государственный педагогический университет», 2017.

3. Лапчик М.П., Лапчик Е.С. *Нормативно-методические основы информатизации образования.* Омск: Издательство «Омский государственный педагогический университет», 2021.
4. Носков М.В., Дьячук П.П. и др. Эволюция образования в условиях информатизации. Новосибирск: Издательство «Сибирский федеральный университет», 2019.
5. Данилушкин А.Ю., Кашицин А.М., Сорокопуд Ю.В., Редькина Л.И. Формирование готовности к профессиональной деятельности студентов – будущих педагогов. *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 4 (95): 141–143.
6. Карпова Н.К., Мареев В.И., Петрова Н.П. Интерпретационно-смысловое понимание человека в аспекте жизненной реальности культуры современного общества. *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 4 (95): 38–41.
7. Галеева Н.А. Разработка методики оценки уровня сформированности способности к самоорганизации обучающихся вуза. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 3 (94): 23–25.
8. Морозова О.П. Подготовка «элитных» педагогических кадров в классическом университете как гарант устойчивого развития региона. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 3 (94): 59–62.
9. Пургани А.И. Использование Интернета в образовательном процессе как важный фактор повышения его эффективности. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 3 (94): 127–129.

References

1. Golicyna I. *Informacionno-kommunikacionnye tehnologii v sovremennom obrazovanii.* Saarbrucken: Izdatel'stvo LAP Lambert Academic Publishing, 2012.
2. Zaharova I.G., Lapchik M.P., Pak N.I. *Sovremennye problemy informatizacii obrazovaniya*: monografiya. Omsk: Izdatel'stvo «Omskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet», 2017.
3. Lapchik M.P., Lapchik E.S. *Normativno-metodicheskie osnovy informatizacii obrazovaniya.* Omsk: Izdatel'stvo «Omskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet», 2021.
4. Noskov M.V., D'yachuk P.P. i dr. `Evolyuciya obrazovaniya v usloviyah informatizacii. Novosibirsk: Izdatel'stvo «Sibirskij federal'nyj universitet», 2019.
5. Danilushkin A.Yu., Kashicin A.M., Sorokopud Yu.V., Red'kina L.I. Formirovanie gotovnosti k professional'noj deyatel'nosti studentov – buduschih pedagogov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 4 (95): 141-143.
6. Karpova N.K., Mareev V.I., Petrova N.P. Interpretacionno-smyslovoe ponimanie cheloveka v aspekte zhiznennoj real'nosti kul'tury sovremennogo obschestva. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 4 (95): 38-41.
7. Galeeva N.A. Razrabotka metodiki ocenki urovnya sformirovannosti sposobnosti k samoorganizacii obuchayuschihsya vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 3 (94): 23-25.
8. Morozova O.P. Podgotovka "`elitnyh" pedagogicheskih kadrov v klassicheskom universitete kak garant ustojchivogo razvitiya regiona. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 3 (94): 59-62.
9. Purgani A.I. Ispol'zovanie Interneta v obrazovatel'nom processe kak vazhnyj faktor povysheniya ego `effektivnosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 3 (94): 127-129.

Статья поступила в редакцию 16.09.22

УДК 37.062.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-139-142

Manakhova E.B., *senior teacher, Financial University under the Government of the RF (Moscow, Russia), E-mail: EManahova@fa.ru*

MANIFESTATION OF DEVIATIONS IN THE STUDENT ENVIRONMENT AND THEIR INFLUENCE ON TRAINING WITH FUTURE SPECIALISTS. The article highlights some aspects of deviations that can be observed in the student environment at the present stage of development of education and linguodidactics. It is concluded that any new phenomenon is conditionally considered a deviation, since it is perceived at the first stages of manifestation as a deviation from generally accepted norms. Particular research interest concerns the negative manifestations of deviations in the academic environment, since they carry the highest risks for the foundations of the professional environment (through the unsatisfactory level of specialists training), the educational organization (through the destruction of its traditional values), the individuals themselves (through the blurring of ethical norms). A number of psychological, pedagogical and technical conditions have been proposed that allow universities to develop the student's personality through his rejection of deviant behavior.

Key words: **deviations, deviant behavior, university students, educational environment, foreign language training.**

Е.Б. Манахова*, ст. преп., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: EManahova@fa.ru*

ПРОЯВЛЕНИЕ ДЕВИАЦИЙ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА УРОВЕНЬ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Статья освещает некоторые аспекты девиаций, которые можно наблюдать в студенческой среде на современном этапе развития образования вообще и лингводидактики в частности. Делается вывод о том, что любой новый феномен условно считается девиацией, поскольку он воспринимается на первых этапах проявления как отклонение от общепринятых норм. Особый исследовательский интерес вызывают негативные проявления отклонений в академической среде, поскольку они несут в себе наиболее высокие риски для устоев профессиональной среды (через неудовлетворительный уровень подготовки специалистов), образовательной организации (через разрушение ее традиционных ценностей), самой личности (через размытие норм этики). Предложен ряд психолого-педагогических и технических условий, которые позволяют вузам развивать личность студента через его отказ от девиантного поведения.

Ключевые слова: **девиации, девиантное поведение, студенты вуза, образовательная среда, иноязычная подготовка.**

Актуальность предлагаемой к рассмотрению темы обусловлена тем, что система высшего образования России вступает в новый период. Все больше критики слышится в адрес Болонской двухуровневой системы подготовки кадров для экономики страны. Возможные изменения сроков подготовки специалистов, утверждение новых Федеральных образовательных стандартов, создание на основе этого актуальных рабочих программ дисциплин будут влиять на такие понятия, как академическая норма. Вместе с тем будут проявляться отдельные паттерны девиантного поведения как реакция на новые формы учебного взаимодействия. Останутся ли все более заметные в данный момент в академической среде проявления девиаций у студентов или они со временем станут нормой? А, может, с ними удастся бороться и исключить их списка проблем высшей школы? Размышления автора на основе анализа специальной литературы легли в основу этой статьи.

Цель данной работы заключается в исследовании девиантного поведения в студенческой среде и выделении самых знаковых и опасных из них, которые могут влиять негативным образом на качество будущего специалиста для экономики России.

Основные задачи статьи можно определить следующим образом:

– проанализировать, как определяются девиации с точки зрения базовых гуманитарных наук;

– выделить актуальные и знаковые девиации в поведении студентов;

– предложить рекомендации по уменьшению влияния этих девиаций на процесс подготовки специалиста.

Научная новизна статьи определяется выявлением актуальных в академической среде девиаций студентов при обучении иностранному языку в неязыковом вузе: выученная беспомощность, академическое мошенничество, сквернословие.

Теоретическая значимость статьи может быть замечена в расширении понятийного аппарата в поле девиантологии через призму иноязычной подготовки специалистов новой формации.

Практическая значимость представлена набором рекомендаций и списком педагогических условий, которые способствуют устранению проблемы девиантного поведения в студенческой среде.

Методы исследования в работе над данной статьей включали в себя знакомство с теорией (анализ научной, педагогической, психологической литературы) и практические аспекты (беседы с преподавателями иностранного языка, с

представителями психологической службы Финансового университета при Правительстве РФ, опросы студентов данного вуза).

Современные условия существования система высшего образования в России претерпевают очередные изменения. Отказ от Болонской системы, внедрение гибридных форм образования (симбиоз бакалавриата – магистратуры и специалитета) обещают быть болезненными. Возможно, вузы столкнуться с введением новых образовательных программ, существенно изменятся номенклатуры специальностей, произойдет урезание бюджетного финансирования системы образования и т. д. Все эти преобразования, скорее всего, окажут влияние на уровень подготовки специалистов для российской экономики. Одновременно с этим у абитуриентов увеличивается спрос на среднее специальное образование, которое дает возможность за относительно короткий отрезок времени освоить основы профессии и стать финансово независимыми от родителей. В вузы будут поступать те выпускники школ и колледжей, которым важно получить качественное образование и занимать в будущем руководящие позиции. Наличие бюджетных мест, престиж вуза по подготовке специалиста в области выбранной специальности, достойная зарплата после окончания учебного заведения остаются тремя китами, на которых абитуриенты будут делать ставки при выборе университета. Ожидания целевой аудитории в области качественной подготовки все больше будут оказывать влияние на составителей рабочих программ дисциплин, как и запрос родителей и абитуриентов на количество часов аудиторной подготовки по наиболее важным (с их точки зрения) дисциплинам. Возможности включения в процесс академической мобильности (стажировки, обучение за границей в течение семестра), а также программы двойных дипломов становятся для многих студентов в текущих геополитических условиях только мечтой, но некоторые вузы Европы, все страны Юго-Восточной Азии и Латинской Америки по-прежнему готовы принимать и учить русских студентов специфике выбранной профессии, а это значит, что иноязычная подготовка будет востребована, хотя и претерпит изменения.

Выпускникам вузов в ближайшие годы, помимо профессиональных компетенций на родном и иностранном языках, придется наращивать коммуникативные навыки, об этом все чаще пишут исследователи образовательных процессов [1]. К ним относятся такие умения, как формирование эффективных рабочих групп на производстве и в сфере услуг, управление людьми в отделе/департаменте/подразделении, организация совместной деятельности в команде, оценивание и мотивация сотрудников, организация работы исполнителей, формирование благоприятной психологической атмосферы в трудовом коллективе, работа с клиентами и т. д. Часть данных компетенций можно развить на занятиях по родному и иностранному языкам, если они организованы на основе коммуникативного и компетентностного подходов [2]. Дополнительным преимуществом можно считать тот факт, что именно на занятиях по иностранному языку студенты знакомятся с основами кросс-культурной коммуникации в профессиональной среде, учатся решать задачи коммуникативного характера, что в будущем может им пригодиться в ходе общения с иностранными стейкхоледрами (т. е. с потенциальными инвесторами, клиентами, поставщиками, партнерами по бизнесу и т. д.).

Современная система высшего образования даже с учетом преобразований будет по-прежнему обеспечивать для экономики страны подготовку специалистов, которые могут демонстрировать профессиональное мышление, проявлять свои знания не только в рамках рабочих процессов, использовать свои креативные способности и при этом сохранять готовность к длительному обучению (так называемый life-long learning) и переобучению в короткие сроки. Профессиональное становление будет осуществляться в рамках квазипрофессиональной среды, созданной вузом. При этом основным содержанием такой профессиональной подготовки станет процесс постановки и решения студентами реальных задач. Но современные условия существования, опыт студентов (порой негативный) заставляют преподавателей смотреть на обучение с учетом возможных девиаций (и их неуклонного роста), учитывать их во время практических занятий и в период проведения текущего или рубежного контроля.

Понятие девиации становится все более актуальным в сфере общественных отношений. Зачастую не нужно владеть специальной терминологией, чтобы понимать, что для человека является ненормальным, а, следовательно, девиантным или отклоняющимся от принятых в обществе норм. Девиации могут проявляться в разных сферах, начиная от поведения индивида вне рамок тех самых норм и заканчивая связью между объектом и субъектом межличностных и социальных отношений [3]. Дихотомичность социального бытия, выражаемая в девиации и норме, определяется чаще всего через противоположные понятия: «добро – зло», «плохо – хорошо» и т. д. Для многих сообществ именно они служат регуляторами отношений.

Зарубежная девиантология оказала сильное влияние на ученых, занимающихся изучением девиаций в российской науке. Так, Я. Гилинский на основе анализа иностранной литературы по данному вопросу приходит к выводу, что «социальные девиации, девиантность (deviance) – это социальное явление, выражающееся в относительно массовых, статистически устойчивых формах (видах) человеческой деятельности, не соответствующих официально установленным или же фактически сложившимся в данном обществе (культуре, группе) нормам и ожиданиям» [4, с. 7]. Новый энциклопедический словарь рассматривает девиации и девиантное поведение в социальных науках как «поведение, нарушающее общепринятые в обществе нормы и правила (правонарушения, преступность, алкоголизм, наркомания и др.)» [5, с. 364].

Социокультурные условия в эпоху глобализации особенно наглядно демонстрируются в процессе смешения социальных норм и утверждения новых идей. Это отражается в создании новых архитектурных форм, в инновационных способах самовыражения, в появлении привычек, не свойственных устоявшемуся образу жизни. Ученые-социологи сходятся в мысли, что толерантность воспитывает в обществе принятие новых установок, которые со временем воспринимаются как норма. Соответственно, любой новый феномен (и, как следствие, его проявление в поведении объекта) условно можно считать девиацией, проявляющейся как отклонение от общепринятого. При этом наибольший исследовательский интерес вызывают именно негативные проявления отклонений, поскольку они несут в себе наиболее высокие риски для устоев социума, организации, самой личности.

В современной высшей школе педагоги не перестают говорить о девиантном поведении обучающихся. Когда-то палочная дисциплина в классе считалась нормальным явлением, но сейчас педагогика рассматривает это как девиацию. Какие отклонения на данном этапе развития российской системы образования беспокоят преподавателей больше всего? Будут ли они отмирать (как палочная дисциплина в свое время) или дадут толчок к переходу в статус нормы?

Во-первых, к девиантному поведению можно отнести всё более проявляющиеся признаки *выученный беспомощности* у студентов. К ним относятся три вида дефицита: мотивационный (студент слабо или вовсе не реагирует на негативные повторяющиеся стимулы); ассоциативный (обучающийся при новой встрече с проблемой все хуже реагирует на нее и связанные с ней негативные стимулы); эмоциональный (человек проявляет недостаточные реакции на негативные стимулы). Описанные признаки демонстрируют линейный характер и могут легко переходить из одного вида в другой. Также выделяют три механизма формирования выученной беспомощности. Это, во-первых, переживания индивидом неблагоприятных событий; во-вторых, наблюдение за беспомощностью других людей; в-третьих, зависимость, преобладающая в детстве. В ходе иноязычной подготовки выученная беспомощность проявляется в том, что студенты демонстрируют низкую самооценку и уровень притязаний, не хотят развивать когнитивные навыки, испытывают страх отвержения. Выученная беспомощность у таких обучаемых может проявляться в девиантном поведении: грубость, отвержение всего, что предлагает преподаватель, жалобы и просьбы сменить педагога, который является, по их мнению, слишком требовательным.

Во-вторых, длительное обучение онлайн в период пандемии обострило у многих студентов желание использовать *академическое мошенничество* с целью улучшения своей успеваемости. Это также рассматривается педагогическим сообществом как элемент девиантного поведения в учебных ситуациях. Данный вид девиации можно условно разделить на два типа: обман с помощью различных ухищрений и приспособлений (наушник, «умные часы», плохой свет в помещении, где находится компьютер студента во время ответа, искусственно создаваемый сторонний шум, очки с полупрозрачными линзами и т. д.) и коллаборация с более подготовленным студентом, который делает подсказки из «слепой зоны» с помощью шпаргалок, системы знаков или зеркал.

В-третьих, более частое *употребление ненормативной лексики* также относится к девиантному поведению. Если раньше выражаться матом считалось признаком дурного тона и плохого воспитания (при этом в мужской среде на это часто закрывали глаза), то сейчас девушки и женщины не уступают в этом вопросе сильной половине человечества. В этой связи возникает вопрос: то ли слабый пол таким образом отстаивает свои права на равенство, то ли пытается мимикрировать в гетерогенной среде, то ли следует тренду на вызывающее поведение. Некоторые студенты считают особым шиком умение сквернословить не только на родном, но и на иностранном языке. Провокационное поведение и употребление учащимися табуированной лексики на занятиях по иностранному языку отмечают многие преподаватели. Общая культура, безусловно, будет влиять на профессиональную культуру будущего специалиста, а это значит, что употребление ненормативной лексики может привести к возникновению напряжения во время сотрудничества или переговоров с иностранными партнерами. Важно донести эту мысль до студентов, как и то, что знание подобной табуированной лексики на иностранном языке, ее употребление в речи не является критерием определения уровня владения иностранным языком.

Исследователь О.А. Зигмунт подразделяет девиантное, или отклоняющееся поведение на преступное и непреступное. Основным критерием такого разделения, по его мнению, является уровень объективности нарушаемых норм, где высокая степень объективности определяет высокую опасность для общества [6]. Перечисленные выше проявления девиантного поведения в студенческой среде не являются сами по себе преступными, они не несут в себе «социальный негатив», но следует признать, что они в любом случае находятся вне устоявшихся академических норм, и об этом нужно не только говорить, но и решать их как назревшую проблему.

Вместе с тем можно (с большой долей осторожности) говорить и о позитивных изменениях в поле девиантного поведения. Например, студенты осознают проблемы девиантного поведения и готовы их обсуждать с профессионалами (педагогами и психологами) [7]. Радует также и снижение уровня насилия в студенческой среде (драки, «разборки», склоки на общей кухне в общежитиях,

острые конфликты и противостояние в учебных группах), которое отмечают сами учащиеся. Возможно, более «сытым» детям родителей из полукриминальных 90-х годов прошлого века уже не нужно биться за место под солнцем, у многих из них с рождения были приемлемые условия жизни и достойное школьное образование в комплексе с воспитанием. Может быть, причина снижения уровня насилия в какой-то степени лежит в желании и возможности многих вузов создать более-менее индивидуальное пространство для жизни и подготовки к занятиям. Все больше общежитий, принадлежащих высшим учебным заведениям, имеют «блочную» систему, где проживает 2 + 2 студента с отдельной зоной для готовки и удовлетворения гигиенических потребностей, все больше организуется зон коворкинга для студентов в холлах вуза. Это однозначно помогает снизить уровень социальной напряженности в студенческой среде.

Однако нельзя сбрасывать со счетов тот факт, что выпускники вуза на современном этапе сталкиваются с все более растущим числом нового вида трудовых взаимоотношений. Мировая биржа труда претерпевает изменения, что тоже можно рассматривать как девиацию. Например, такие понятия, как дауншифтинг, фриланс, аутсорсинг, аутстаффинг, экономика свободного заработка (*от англ.* gig-economy), становятся все более популярными. Под дауншифтингом понимается определенный образ жизни, когда человек добровольно отказывается от успешной карьеры (значит, и связанных с ней высоких доходов) и философии потребления [8]. Фриланс по сути своей – это рабочий процесс вне офиса, когда человек ставит свободу перемещения во главу угла, а оплату получает по результату выполненной работы (в отличие от оклада офисных сотрудников). При этом фрилансеры в своем субъектном проявлении считаются полноценными участниками бизнес-процессов, и от них требуют специфических навыков исполнения заказа и контроля выполненной работы [9]. На аутсорсинг и аутстаффинг предприятия переходят, когда часть работы (иногда очень большая) осуществляется сторонними силами – отдельной компанией или персоналом, не входящим в штат организации. С одной стороны, подобная деятельность направлена на оптимизацию бюджета организации, с другой – на снижение рисков по трудовым спорам с сотрудниками [10]. Можно ли рассматривать эти проявления трудовых взаимоотношений как девиации? Ответ будет положительный, пока большая часть предприятий не перейдет в форматы работы, описанные выше, и не начнет относиться к ним как к норме. Многие выпускники вузов не готовы в начале своей карьеры к такому виду взаимодействия с работодателем, поскольку у них нет вообще никакого опыта работы, а это значит, диктовать условия с позиции опытного фрилансера они не могут. В этой связи могут возникнуть разногласия: вуз учит традиционной (т. е. в пределах устоявшейся нормы) форме взаимоотношений на рабочем месте, а выпускник на практике сталкивается с тем, что ему нужно организовать эффективное выполнение задач, поставленных работодателем, и отличный тайм-менеджмент, не выходя из дома. Это создает напряженность как личностную, так и межличностную. Вместе с тем современная геополитическая ситуация не способствует снижению уровня напряженности в социуме. Так, экономические и политические санкции против России и, в свою очередь, ответные меры Российской Федерации по отношению к другим странам формируют не столько новые модели управления организацией и взаимоотношений среди сотрудников, сколько изменяют и продлевают цикл принятия и реализации управленческих решений по достижению целей организации. В первую очередь в данной ситуации страдает оптимизация и эффективность производственного процесса. Явления, связанные с отходом от норм в системе управления, требуют понимания и описания процессов, при которых новые проявления в системе менеджмента становятся нормой в жизненном цикле предпринимательской деятельности. Определение причин девиаций в системе управления организаций, их форм, проявлений и последствий является важным инструментом контроля деятельности организации со стороны вышестоящих или надзорных органов, а также эффективным инструментом администрирования для руководства организации. Этому тоже нужно учить еще в стенах вуза, а не потом, в ходе трудовой деятельности, когда на адаптацию порой нет времени.

Делая вывод об учебно-воспитательных мероприятиях с целью митигирования девиантного поведения студентов, стоит отметить, что описанные выше проявления отклонений от нормы (академическое мошенничество, выученная беспомощность, злоупотребление ненормативной лексикой) однозначно считаются уходом от принятых социальных норм. Норма по-прежнему является сводом общественных правил, превалирующих в обществе идеей, которые регулируют и обеспечивают сохранность и функциональность социума. Девиантность в студенческой среде, в свою очередь, характеризует действие, направленное на нарушение действующих социальных и учебных норм. Поскольку данные явления рассматриваются в социальном контексте, то девиантное поведение обучающихся – субъектов социальных отношений – есть выражение неудовлетворенностью процессов и явлений, происходящих в социуме. Зачастую они проявляются в поступках, нацеленных на создание связей, не только разрушающих принятые нормы и действующих в обход поставленных обществом ограничений, но и создающих позитивное, развивающее или усиливающее существующее положение отклонение.

Движущей силой профессионально-личностного развития студента выступает его осознанная потребность «стать собой». Это подразумевает возможность реализовать по максимуму собственное «Я» в поле профессиональной деятельности. Социализация индивида невозможна без стремления влиться в общественно полезный труд. Это становится возможным в процессе разрешения диалектических противоречий, когда человек поставлен в ситуацию выбора: ему приходится принять или отторгнуть профессию, которую он выбрал, как форму социализации и индивидуализации. Выбор может быть отражен и в возможности/желании обучающегося получить основу профессиональных знаний осознанно и честно или через принятие девиантного поведения.

Говоря о качественной реализации задачи по подготовке конкурентоспособного специалиста, следует создавать в вузе не только квазипрофессиональную среду, но подумать о формировании и активном развитии творческой интегративно-развивающей среды. Залог интересного и продуктивного студенчества – это практика на ведущих предприятиях и мастер-классы успешных в своей сфере людей, досуговые практики, спортивные мероприятия и т. д.

Каковы же психолого-педагогические и технические условия, позволяющие вузам развивать личность студента, который избегает девиантного поведения? Во-первых, необходимо создание в вузе трех видов среды: академической, квазипрофессиональной и интегративно-развивающей, которая носит творческий характер и способствует сплочению. Во-вторых, вуз должен активно пропагандировать возможности получения знаний с учетом всех имеющихся в своем распоряжении средств и при поддержке психологической службы университета. В-третьих, нужны жесткие ограничительные меры по отношению к тем студентам, которые сквернословят, разъяснительные беседы о важности сохранения родного языка без примеси нецензурной лексики. В-четвертых, активнее внедрять систему прокторинга на экзаменах и во время промежуточного/рубежного контроля. Выполнение данных условий поможет удовлетворить запросы сразу нескольких заказчиков: Министерства образования, будущих работодателей, родителей абитуриентов, педагогов вуза и самих студентов.

В качестве вывода можно отметить, что парадигма современного образования (в отличие от целей и задач высшей школы 20 века) – это инвестирование в человеческий капитал. Данный процесс включает не только получение знаний, навыков, умений, но и воспитание культурной личности, которая является носителем не только своих традиций, но и способна следовать нормам общества.

Библиографический список

1. Николаева Е.А. Коммуникативная компетентность как фактор конкурентоспособности выпускника системы профессионального образования. *Трудоустройство выпускников вуза: реалии и перспективы:* материалы научно-практической конференции. Казань: Информационно-технологический центр ЧОУ ВО «Академия социального образования», 2015.
2. Шумакова А.В. Реализация компетентностного подхода в условиях модернизации российской высшей школы. *European social science journal*. 2014; № 7-1 (46): 179–182.
3. Звягинцева Е.П., Коваль О.П. О проблемах девиаций в системе управления бизнес-структур и образовательной организации в период пандемийной турбулентности. *Экономика образования*. 2021; № 3 (124): 35–42.
4. Гилинский Я.И. Социология девиантного поведения и социального контроля. *Мир России. Социология. Этнология.* 1997; Т. 6, № 1: 163–184.
5. *Новый энциклопедический словарь*. Москва: РИПОЛ классик, 2012.
6. Зигмунт О.А. Девиантное поведение несовершеннолетних: понятие, виды, профилактика. *Уголовно-правовое воздействие и его роль в предупреждении преступности (IV Саратовские уголовно-правовые чтения)*: сборник статей по материалам IV Всероссийской научно-практической конференции. Саратов: Саратовская государственная юридическая академия, 2019: 147–150.
7. Белинская Д.В., Задонская И.А., Томилин В.Ф. Социальный портрет современного студента (на примере студентов ТГУ имени Г.Р. Державина). *Социально-экономические явления и процессы*. 2014; Т. 9, № 7: 76–85.
8. Ермакова С.Н. Дауншифтинг: социально-психологический феномен. *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*. 2012; № 6 (112): 97–107.
9. Дереглазова Д.А. Фриланс как способ организации трудовой деятельности. *Человек и современный мир.* 2017; № 9 (10): 3–7.
10. Гуляева Т.Б. Актуальные вопросы аутстаффинга персонала. *Наука и инновации – современные концепции*: сборник научных статей по итогам работы Международного научного форума. Москва: Инфинити, 2019: 73–77.

References

1. Nikolaeva E.A. Kommunikativnaya kompetentnost' kak faktor konkurentosposobnosti vypusknika sistemy professional'nogo obrazovaniya. *Trudoustrojstvo vypusknikov vuza: realii i perspektivy:* materialy nauchno-prakticheskoj konferencii. Kazan': Informacionno-tehnologicheskij centr ChOU VO «Akademiya social'nogo obrazovaniya», 2015.

2. Shumakova A.V. Realizaciya kompetentnostnogo podhoda v usloviyah modernizacii rossijskoj vysshej shkoly. *European social science journal*. 2014; № 7-1 (46): 179-182.
3. Zvyaginceva E.P., Koval' O.P. O problemah deviacij v sisteme upravleniya biznes-struktur i obrazovatel'noj organizacii v period pandemijnoj turbulentnosti. *`Ekonomika obrazovaniya*. 2021; № 3 (124): 35-42.
4. Gilinskij Ya.I. Sociologiya deviantnogo povedeniya i social'nogo kontrolya. *Mir Rossii. Sociologiya. `Etnologiya.* 1997; T. 6, № 1: 163-184.
5. *Novyj `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: RIPOL klassik, 2012.
6. Zigmunt O.A. Deviantnoe povedenie nesovershennoletnih: ponyatie, vidy, profilaktika. *Ugolovno-pravovoe vozdejstvie i ego rol' v preduprezhdenii prestupnosti (IV Saratovskie ugolovno-pravovye chteniya)*: sbornik statej po materialam IV Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Saratov: Saratovskaya gosudarstvennaya yuridicheskaya akademiya, 2019: 147-150.
7. Belinskaya D.V., Zadonskaya I.A., Tomilin V.F. Social'nyj portret sovremennogo studenta (na primere studentov TGU imeni G.R. Derzhavina). *Social'no-`ekonomicheskie yavleniya i processy*. 2014; T. 9, № 7: 76-85.
8. Ermakova S.N. Daunshifting: social'no-psihologicheskij fenomen. *Monitoring obschestvennogo mneniya: `ekonomicheskie i social'nye peremeny*. 2012; № 6 (112): 97-107.
9. Dereglazova D.A. Frilans kak sposob organizacii trudovoj deyatel'nosti. *Chelovek i sovremennyj mir.* 2017; № 9 (10): 3-7.
10. Gulyaeva T.B. Aktual'nye voprosy autstaffinga personala. *Nauka i innovacii – sovremennye koncepcii*: sbornik nauchnyh statej po itogam raboty Mezhdunarodnogo nauchnogo foruma. Moskva: Infiniti, 2019: 73-77.

Статья поступила в редакцию 15.09.22

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-142-144

Mirzoeva F.R., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of English Language № 2, Diplomatic Academy of the Russian Ministry of Foreign Affairs (Moscow, Russia), E-mail: fatima_kalaeva@mail.ru*

COMPILING LEXICAL MINIMUMS ON TOPICS AS AN EFFECTIVE METHOD FOR DEVELOPING PROFESSIONAL LEXICAL COMPETENCE. The article is dedicated to a problem of expanding the professional vocabulary of foreign language learners (on the example of graduate students) through the creation of lexical minimums on professionally oriented topics. The article discusses Russian national and foreign approaches to compiling thematic dictionaries and glossaries. The specificity of compiling such lexical minimums lies in the fact that at the stage of building a vocabulary base, lexical units selected according to certain principles are combined into topics. The article reveals goals, principles of selection and stages of work of students in compiling lexical minimums on current topics. The author concludes that the method of compiling lexical minimums on current political and economic topics and events in the process of learning a professional oriented foreign language by postgraduate students has demonstrated its effectiveness and can be used in the practice of developing lexical skills.

Key words: **graduate students, target vocabulary selection, thematic dictionary, lexical minimums, professional lexical competence, lexical skills.**

Ф.Р. Мирзоева*, канд. пед. наук, доц., Дипломатическая академия МИД России, г. Москва, E-mail: fatima_kalaeva@mail.ru*

СОСТАВЛЕНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ МИНИМУМОВ ПО ТЕМАМ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Статья посвящена проблеме расширения запаса профессиональной лексики у обучающихся иностранным языкам (на примере аспирантов) посредством создания лексических минимумов по профессионально ориентированным темам. В статье рассматриваются отечественные и зарубежные подходы к составлению тематических словарей и глоссариев. Специфичность составления подобных лексических минимумов заключается в том, что на этапе построения словарной базы лексические единицы, отобранные по определенным принципам, объединяются в темы, исследуемые аспирантами. В статье раскрываются цели, принципы отбора и этапы работы обучающихся по составлению лексических минимумов по актуальным темам. В заключение статьи представлены выводы об эффективности использования метода составления аспирантами лексических минимумов по актуальным политическим и экономическим темам, событиям, явлениям в процессе изучения иностранного языка профессиональной деятельности.

Ключевые слова: **аспиранты, выбор целевой лексики, тематический словарь, лексический минимум, профессиональная лексическая компетенция, профессиональная коммуникативная компетенция.**

Активизация процесса модернизации академического образования предусматривает комплексное формирование коммуникативной и профессиональной компетенции в процессе изучения иностранных языков в аспирантуре. Формально, конечная цель курса «Иностранный язык» в аспирантуре обозначена как успешная сдача кандидатского экзамена по иностранному языку, однако задачи курса охватывают все аспекты использования речевой коммуникации в научной сфере.

Актуальность предлагаемой к рассмотрению темы заключается в том, что перед практическим курсом иностранного языка в аспирантуре стоит задача обеспечить подготовку выпускника аспирантуры, который владел бы иностранным языком как инструментом осуществления научной деятельности в иноязычной языковой среде, а также как действенным средством межкультурной профессиональной коммуникации [1–9].

Очевидно, что научная работа аспирантов заключается в развитии информационно-коммуникативной деятельности в профессиональной сфере, эффективном участии в международном профессиональном сотрудничестве, международных проектах.

Для достижения научных целей и проведения эффективного исследования аспиранты должны овладеть стойкими умениями и навыками в различных видах речевой коммуникации на иностранном языке, а именно:

– чтения оригинальной иностранной литературы (прежде всего, по профессиональной тематике);

– навыками перевода и дальнейшего оформления извлечённой из иностранных источников информации в аннотации, рефераты;

– подготовки сообщений, презентаций и докладов на иностранном языке на темы, связанные с научной работой;

– навыками осуществления общения на общие и научные темы.

Особое внимание в процессе обучения иностранным языкам в аспирантуре уделяется расширению лексического запаса по специальности. Органической частью работы с лексикой является обучение оптимальному использованию различных видов лексикографических источников, которые в учебном процессе выполняют справочную, систематизирующую, учебную и нормативную функции.

Целью данной статьи является анализ эффективности работы над лексическим минимумом в плане развития профессиональной лексической компетенции. Исходя из цели, рассматриваются следующие задачи:

– определить понятие лексического минимума по темам (тематического словаря);

– проанализировать структуру и принципы отбора лексического материала;

– отметить трудности работы с иноязычной лексикой при составлении лексических минимумов по темам;

– доказать эффективность метода работы по созданию аспирантами лексических минимумов по темам.

Нами применялись следующие методы исследования: теоретический анализ специальной литературы; обобщение личного педагогического опыта, основанного на практике изучения иностранного языка аспирантами направления «Международные отношения» и «Мировая экономика» Дипломатической академии МИД РФ.

Научная новизна статьи заключается в определении алгоритма развития межкультурной профессиональной коммуникации обучающихся при использовании метода составления лексических словарей по темам при изучении иностранного языка.

Теоретическая значимость статьи отражается в представлении метода составления лексического словаря по темам как эффективного инструмента формирования у студентов необходимых речевых умений профессионального общения.

Практическая значимость представлена в разработке процедуры отбора тематической лексики в профессиональных целях и для дальнейшей работы над лексическим минимумом по темам.

Грамматико-переводной метод, когда основное внимание уделяется работе над изолированным словом, как правило, не демонстрирует устойчивых результатов в работе над лексикой в современной практике высшей школы.

Как отмечается в статье исследователя Е.Н. Ергалиева, в вузах предпочтение отдается инновационным коммуникативным методам, так как перед преподавателем стоит задача «... формирования навыков самостоятельного умственного труда» [3, с. 44].

В аспирантуре Дипломатической академии, наряду с множеством методов и технологий, таких как, например, ассоциативный метод, коммуникативные методы (лексические игры, flashcards, коммуникативные упражнения), для расширения и совершенствования лексических навыков аспирантов используются методы учебной лексикографии.

Так, хорошо зарекомендовал себя метод составления небольших тематических словарей, или так называемых лексических минимумов по определенным темам. Практика создания тематических словарей не нова. Ещё в начале в XVII веке Ян Амос Коменский создал учебник «Мир чувственных вещей в картинках», представлявший из себя небольшой тематический словарь. В данной статье лексический минимум рассматривается как небольшой тематический словарь часто употребляемых слов и выражений, специализированных терминов, реалий, используемых при обсуждении определенной актуальной учебной темы.

Представляется, что тематический принцип организации учебного лексического материала отвечает основной коммуникативной задаче обучения в аспирантуре. Особенностью лексических минимумов, которые составляются аспирантами Дипломатической академии, является необходимость каталогизировать словарные единицы, востребованные в речевых ситуациях конкретных, обсуждаемых политических и экономических явлений (тем). Например: Vocabulary of Brexit; Arab-Israeli Conflict Vocabulary; Iran Nuclear Deal Vocabulary и др. Подобный лексический минимум составляется как словарь основных понятий, связанных с изучением конкретной темы при обсуждении насущных политических и международных проблем или вопросов мировой экономики. Привязанность к профессиональной сфере и зачастую к теме научного исследования усиливает мотивационный фактор самостоятельной работы над минимумами.

Исследователи считают, что тематический словарь (лексический минимум) должен основываться на сочетании нескольких принципов – тематического, частотного, ситуативного. В качестве примера можно привести словосочетания suicide bombers; the Holy Land; the West Bank, которые обязательно включаются в лексический минимум по теме Arab-Israeli Conflict.

Подобные мини-словари могут рассматриваться как рабочий инструмент аспиранта при разборе ситуаций и событий по заданным темам на занятиях по иностранному языку.

Методологический аспект работы над лексическими минимумами по темам со стороны преподавателя заключается в объяснении и установлении функции будущего тематического словаря, принципов и технологии его создания, критериев отбора лексики, межъязыковых и внутриязыковых трудностей.

На первом этапе преподаватель и аспирант определяют функцию будущего тематического словаря – лексического минимума. Она, безусловно, зависит от назначения и круга будущих пользователей.

Изучая литературу по теме исследования, работая над текущими статьями на иностранном языке, аспирант самостоятельно осуществляет поиск часто употребляемых фраз и выражений, связанных с обсуждением конкретной темы на основе определенных принципов.

Все принципы можно разделить на три взаимосвязанные группы:

– статистические;
– лингвистические;
– методические [9].

Статистические принципы действуют на основе статистических признаков и показателей.

Они дают возможность определить количественные характеристики лексики и выделить слова, чаще всего встречающиеся в конкретном языковом материале. Основными принципами отбора, которые входят в эту группу, являются частотность и распространенность. Ка отмечалось выше, буквально ни одно обсуждение или статья об Арабо-Израильском конфликте не обходится без использования выражений, терминов, исторических и географических реалий, таких как, например enduring hostilities;decades-lasting; long-lasting; seek recognition; a ‘non-member observer status; a “two-state solution”; the Holy land; dispute over boder; road maps; Arab Gulf States; Golan Heights и др.

Источником отбора и фиксации лексики является речевой материал:

– газетно-журнальные статьи,
– официальные документы (договоры и т. п.),
– тематические тексты.

Способ семантизации материала предоставляется обычно самим аспирантам и зависит от ряда факторов:

– формы лексической единицы,
– значения,
– сочетаемости,
– совпадения или несовпадения с лексической единицей родного языка.

При отборе лексического материала аспирантам приходится учитывать также следующие факторы:

– семантическую ценность материала, что означает включение в словарь лексических единиц, обозначающих понятия и явления, наиболее часто встречающиеся в общественно-политической литературе;
– актуальность и практическую значимость лексики в специальных текстах.
– необходимость не только перевода слова, выражения, но и иллюстрации его употребления в определенном лексическом окружении.

Тематический словарь (лексический минимум), например, по отдельным политическим или экономическим аспектам и событиям включает в себя:

1. Общеупотребительные выражения, которые обязательно используются в связи с данным международным событием, конфликтом, явлением (nuclear deal;uranium enrichment; “crashing out”). Частотность, в нашем случае, определяется не только при помощи ряда словарей и справочников, но и на основании того, насколько плотно лексика встроена в тему официальных документов, газетно-журнальных материалов и выступлений политиков и дипломатов.

2. Термины и терминологические словосочетания, международные терминоэлементы, связанные с определенной предметной областью при описании данного политического или экономического события (Article 50 Hard Brexit”; “soft Brexit”; Zombie companies).

3. Слова, выполняющие функцию термина в терминологических контекстах (watchdogs,West bank settlements).

4. Аббревиатуры, которые, являются отличительным признаком современного политического дискурса (International Atomic Energy Agency – (IAEA); China, Russia, France, UK, US and Germany – (P5 + 1)).

5. Реалии, которые, являясь типичными признаками текста политического или экономического содержания, используются для конкретизации информации (The Irish backstop; Arab Spring).

Изучение особенностей межъязыковой интерференции является существенной дополнительной задачей, прорабатываемой аспирантами совместно с преподавателями при составлении лексических минимумов по темам.

В целом аспиранты демонстрируют высокий уровень культуры самостоятельной работы в деятельности по созданию минимумов, что, в свою очередь, способствует эффективному усвоению учебной информации и способов осуществления профессиональной деятельности [5; 6].

В процессе работы над созданием лексических минимумов аспиранты совершенствуют рецептивный и продуктивный лексический навык, обращая внимание на многие факторы, связанные с многозначностью слов, сочетаемостью одних слов с другими, употреблением слова в конкретных ситуациях общения.

Подбирая материал для своих словарей, аспиранты рассматривают термины и слова в лингвистическом аспекте, тем самым развивая лексическую компетенцию. Кроме того, данный метод работы с лексикой включает исключительно современный, синхронный этап развития лексической системы и, следовательно, содержит только современный пласт лексики [7].

К практическим целям работы над лексическим минимумом (тематическим словарем) можно отнести следующие:

– сбор наиболее типичных унифицированных единиц, объединенных определенной тематикой;
– устранение разночтений при использовании устойчивых выражений, терминов, профессионализмов, принятых к употреблению в политическом, экономическом тексте, когда дело касается данного факта, события, явления;
– повышение качества переводов различных текстов по специальности;
– получение устойчивого лексического навыка для умения оперировать ими в реальных коммуникативных ситуациях.

Необходимо отметить, что работа по созданию тематических словарей растягивается на весь период обучения иностранному языку в аспирантуре. Можно утверждать, что она носит характер исследования, которое в языковом плане коррелирует зачастую с темой диссертационного исследования.

Лексические минимумы по темам имеют ряд преимуществ:

1) слова, рассортированные по темам, запоминаются легче;

2) появляется больше возможностей для ознакомления с различными реалиями в рамках темы;

3) составление мини-словарей по теме помогает быстрее нарастить словарный запас;

4) тематически связанные слова дают возможность построить систему коммуникативных упражнений [4].

Таким образом, можно сделать вывод, что метод работы по составлению лексического минимума по темам при обучении иностранному языку в аспирантуре решает сразу несколько задач:

– повышения качества перевода;
– стимулирования самостоятельного усвоения новой лексики через семантизацию;
– организованного и осмысленного совершенствования языка профессии.

Практика использования метода работы над лексическим минимумом по темам в учебном процессе в аспирантуре Дипломатической академии доказала свою продуктивность не только в плане формирования иноязычной лексической компетенции, но и широкого спектра языковых компетенций и навыков, позволяющих исследователям вести научную и профессиональную деятельность в иноязычной среде.

Библиографический список

1. Бронская В.С. Теоретические основы формирования и развития лексических навыков у школьников. *СИСП.* 2011; № 4. Available at: http://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-osnovy-formirovaniya-i-razvitiya-leksicheskih-navykov-u-shkolnikov
2. Бадалян А.Х. Формирование и развитие лексических навыков в процессе обучения иностранному языку. *Молодой ученый*. 2018; № 13 (199): 111–113. Available at: https://moluch.ru/archive/199/49000/
3. Ергалиев Е.Н. Инновационные методы в обучении студентов вуза. *Молодежный научный форум: Гуманитарные науки*: электронный сборник статей по материалам XLII международной студенческой научно-практической конференции. 2017; № 2 (41): 39–45.
4. Миляева Н.Н. *Ономасиологические аспекты словообразования сложных и производных прилагательных и наречий концепта «менеджмент»: на материале современного немецкого языка*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Москва, 2007.
5. Масылко Е.А., Бабинская П.К., Будько А.Ф., Петрова С.И. *Настольная книга преподавателя иностранного языка*: справочное пособие. Минск: Высшая школа, 2004.
6. Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование как развитие индивидуальности в диалоге культур. *Русский язык в центре Европы.* Банска Бистрица, 2000: 13–28.
7. Thornbury S. *How to teach vocabulary*. Pearson ESL, 2002.
8. Ятаева Е.В. Электронный учебный словарь как средство развития учебной иноязычнолексической компетенции. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета.* 2016; № 10: 135–140.
9. *Критерии отбора и организации лексики для обучения устной речи и чтению*. Available at: https://helpiks.org/6-14500.html

References

1. Bronskaya V.S. Teoreticheskie osnovy formirovaniya i razvitiya leksicheskih navykov u shkol'nikov. *SISP*. 2011; № 4. Available at: http://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-osnovy-formirovaniya-i-razvitiya-leksicheskih-navykov-u-shkolnikov
2. Badalyan A.H. Formirovanie i razvitie leksicheskih navykov v processe obucheniya inostrannomu yazyku. *Molodoj uchenyj*. 2018; № 13 (199): 111-113. Available at: https://moluch.ru/archive/199/49000/
3. Ergaliev E.N. Innovacionnye metody v obuchenii studentov vuza. *Molodezhnyj nauchnyj forum: Gumanitarnye nauki*: `elektronnyj sbornik statej po materialam XLII mezhdunarodnoj studencheskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2017; № 2 (41): 39-45.
4. Milyaeva N.N. *Onomasiologicheskie aspekty slovoobrazovaniya slozhnyh i proizvodnyh prilagatel'nyh i narechij koncepta «menedzhment»: na materiale sovremennogo nemeckogo yazyka*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2007.
5. Masylko E.A., Babinskaya P.K., Bud'ko A.F., Petrova S.I. *Nastol'naya kniga prepodavatelya inostrannogo yazyka*: spravochnoe posobie. Minsk: Vysshaya shkola, 2004.
6. Passov E.I. Kommunikativnoe inoyazychnoe obrazovanie kak razvitie individual'nosti v dialoge kul'tur. *Russkij yazyk v centre Evropy.* Banska Bistrica, 2000: 13-28.
7. Thornbury S. *How to teach vocabulary*. Pearson ESL, 2002.
8. Yataeva E.V. `Elektronnyj uchebnyj slovar' kak sredstvo razvitiya uchebnoj inoyazychnoleksicheskoj kompetencii. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 2016; № 10: 135-140.
9. *Kriterii otbora i organizacii leksiki dlya obucheniya ustnoj rechi i chteniyu*. Available at: https://helpiks.org/6-14500.html

Статья поступила в редакцию 29.09.22

УДК 372.881.111.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-144-147

Nikolaeva M.V., *senior teacher, Department of English and Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: nikvi@inbox.ru*

TOWARDS THE QUESTION OF TEACHING CORRECT INTONATION IN ENGLISH SPEECH. The article is intended for English language students, as well as for teachers of English. Foreign language teaching at universities is aimed at developing certain student competencies to carry out business, professional and scientific communication. It is the formation of students' foreign language communicative competence that is the key task of educating future professional specialists. University students, irrespective of their specialty, should be able to speak English at the level of generally accepted international standards. Since the importance of public speech is steadily growing, the ability to speak correctly inevitably adds the need to understand how to speak. We must recognize the fact that such skills are not acquired by most students in secondary school. Considering that it is not enough to study theory in order to achieve success in mastering correct English pronunciation, students and teachers should understand the necessity of practice. The article offers recommendations for the use of specialized aids, book series, and audio materials. The most effective and accessible method is conversational practice.

Key words: **intonation, phonetics, public speaking, tone, rhythmic variety, pronunciation, English, speaking practice, voice tones, communicative competence.**

М.В. Николаева*, ст. преп., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: nikvi@inbox.ru*

К ВОПРОСУ ОБУЧЕНИЯ ПРАВИЛЬНОМУ ИНТОНАЦИОННОМУ ОФОРМЛЕНИЮ АНГЛИЙСКОЙ РЕЧИ

Данная статья предназначена студентам, изучающим английский язык, а также преподавателям английского языка. Иноязычная подготовка в вузе направлена на развитие у студентов определённых компетенций для осуществления деловой, профессиональной и научной коммуникации. Именно формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов является ключевой задачей воспитания будущих специалистов-профессионалов. Студенты вузов независимо от получаемой специальности должны владеть английским языком на уровне общепринятых международных стандартов. Поскольку значение публичной речи неуклонно растёт, к умению правильно говорить неизбежно добавляется необходимость понимания того, как говорить. Следует признать тот факт, что подобные навыки не получены большинством учащихся в средней школе. В статье изложены связанные с речью теоретические вопросы, а также освещаются такие базовые понятия, как «фонетика» и «интонация». Приведены мнения ведущих российских и зарубежных языковедов, касающиеся вопросов интонирования речи.

Ключевые слова: **интонация, фонетика, публичная речь, тон, ритмическое разнообразие, произношение, английский язык, разговорная практика, тона голоса, коммуникативная компетенция.**

Актуальность данной проблемы связана, прежде всего, с тем, что неуклонно возрастает значение публичной речи, мы стремимся и учимся говорить правильно и грамотно. Фундаментальные исследования интонации берут своё начало в 50-х годах XX века, именно тогда появляются достижения в области лингвистики, основанные на экспериментальных данных. Несомненно, самый большой вклад в обучение английской интонации «зарубежных студентов» внесли британские ученые лингвисты. Среди них – О'Коннор и Арнольд, Л. Армстронг, А. Уорд, Д. Джоунз, П. Маккарти, М. Халлидей, Д. Кристал и др. Российские фонетисты, изучавшие английские тона, – Г.Н. Аксенова, А.М. Антипова, Е.И. Торсуева, Н.А. Кузнецова и др.

Несмотря на большое количество исследований, задача обучения студентов фонетической грамотности оставляет желать лучшего. Сохраняется проблема, связанная с изучением тональности, которая представляет собой особую трудность.

В статье осуществляется попытка предоставить студентам российских вузов доступное описание английской интонации.

Цель данной статьи – определить и обозначить направления обучения студентов интонационным способностям.

Основные задачи статьи: рассмотреть понятие «интонация» и определить роль интонационных средств в смысловом членении речи.

Методы исследования: анализ научной литературы, обобщение, наблюдения, собственный педагогический опыт работы в вузе. Анализ научной литературы показывает, что интонация выполняет сложные и разнообразные функции, именно с её помощью организуется и оформляется устная речь и экспрессивное значение высказывания.

Ввиду растущего значения публичной речи в общественной жизни, а также заинтересованности каждого в умении правильно говорить, мало понимать, что нужно сказать, необходимо понимание того, как говорить. Особенно это касается неродной, иностранной речи. Очевидно, что интонация вносит существенный вклад в течение речи, поскольку является особенностью разговорного языка. Но роль, которую интонация вносит, будет отличаться от одного языка к другому: ведь ни для кого не секрет, что каждый язык уникален. Изучающие английский язык в качестве иностранного языка должные развивать способность говорить по-английски с нейтральным акцентом. Чтобы тебя понимали, необходимо говорить на языке с правильным произношением, правильно расставляя ударение в словах и предложениях, используя верную интонацию [1–16].

Поскольку студенты чаще всего нацелены на сиюминутное получение информации по своей специальности, изучение сложной терминологии, они зачастую уделяют мало внимания или не уделяют совсем правильному произношению и транскрибированию. К большому сожалению, данные навыки не получены ими в средней школе, если только это не специализированные языковые школы, лицеи или гимназии. В высшей школе, в особенности в негуманитарных вузах, изучение фонетики не включено в самостоятельный раздел обучения, поэтому носит прикладной, второстепенный характер [2].

Речь является формой передачи мысли от одного человека к другому. Начало изучению речи положил известный лингвист Ф. де Соссюр.

Он говорил о том, что изучение языковой деятельности подразделяется на две части: «одна из них, основная, имеет своим предметом язык, то есть нечто социальное по существу и независимое от индивида...», в то время как «другая, второстепенная, имеет предметом индивидуальную сторону речевой деятельности, то есть речь, включая говорение...» [3].

Фонетика – раздел языкознания, который изучает звуки языка с точки зрения трёх основных моментов: извлечение звуков с помощью голосовых органов (артикуляционная фонетика), их физические свойства (акустическая фонетика), а также их восприятие (слуховая фонетика).

Именно фонетика изучает интонацию, поэтому часто в фонетических пособиях для студентов, обучающихся английскому языку, можно встретить пример того, как предложения описываются по типу интонации, употребляемой в данном предложении. Например: интонация вопросов, интонация перечисления.

В лингвистической литературе многие ученые и исследователи уделяли большое внимание методам и приёмам обучения интонации. Целью таких попыток являлось стремление помочь студентам улучшить интонационные способности. Тем не менее обучение произношению по-прежнему представлено недостаточно, именно поэтому необходимо изучать и продвигать эффективное обучение правильному интонационному оформлению речи студентами.

Речь и интонация явились предметом исследований таких языковедов, как Р.О. Якобсон, А.М. Пешковский, Л.В. Щерба, А.А. Реформатский, В.Н. Всеволодский-Гернгросс, С.И. Бернштейн, Л. Блумфилд, Д. Остин, Б. Мёбиус, и многих других.

Ведущая роль в изучении вопросов интонации чаще всего отводится лингвистике. Но термин «интонация» имеет большое количество вариантов и трактуется по-разному, исходя из области применения данного понятия.

«Интонация – повышение и понижение тона голоса при речевой деятельности», – подчеркивал Аванесов Р.И. [4].

Степанов Ю.С. отмечал: «Под интонацией в языкознании понимается чередование тонов с непрерывными переходами между ними» [5].

Щерба Л.В. в работе «Языковая система и речевая деятельность» писал: «В языкознании под интонацией чаще всего разумеют изменение высоты голоса (мелодика), силы звука (ритмика), относительной длительности (или «количества») отдельных звуков (просодия) и, наконец, тембра голоса той или иной речевой единицы, начиная от предложения и кончая слогом или отдельным звуком» [6].

Говоря простым языком, интонация – это мелодия, которую любой язык проявляет в речи. Голос поднимается и опускается (высота тона), и это составляет тон, или интонацию языка. В некоторых языках (например, в мандаринском китайском) смысл слова меняется в зависимости от тональности произнесения одной и той же последовательности слогов. Такие языки называются тоновыми, или тональными. В них каждый отдельный слог произносится с определённым тоном. В других языках тон принадлежит не отдельному слову, а группе слов. Такие языки называются интонационными, английский язык является одним из них.

Если мы произнесём слово «love» любым тоном в английском языке, это все равно будет означать «любовь». Тем не менее интонации играют очень важную роль в английском языке, поскольку дают представление об эмоциях говорящего или его намерениях. С помощью интонации можно продемонстрировать удивление, сомнение, заинтересованность, безразличие, беспокойство, радость и т. д.

Именно так функционирует интонация, которая в основном относится к изменению уровня высоты тона голоса. Мы крайне редко говорим с фиксированной высотой тона, поскольку обычно хотим передать различия выразительного значения.

Самым важным в понимании интонации в английском языке является тот факт, что она в основном выполняет грамматическую функцию, отличая один тип фразы от другого. Интонация создаётся при помощи изменений высоты тона голоса, который повышается или понижается, остаётся на одном уровне, а также ударением в предложении (сильное ударение на выделяемых словах, слабое ударение или отсутствие ударения на менее важных) и, наконец, с помощью ритма, когда ударные слоги воспроизводятся примерно через равные промежутки времени. «Intonation can be described using a sequence of rise, fall and connection elements» (‘Интонацию можно описать как последовательность подъёмов, падений и соединений’) [7]. Как уже говорилось выше, понятие тона («rise», «fall») в лингвистике связано с модуляциями высоты звука для смыслоразличения в рамках слов. С помощью тонов говорящий выражает согласие или несогласие, задаёт вопрос, завершает высказывание.

Ритмическое разнообразие речи осуществляется с помощью изменения тона. Если вы стремитесь донести свою мысль до аудитории, то вы должны уметь тонировать речь, придавать ей разнообразие.

Различные лингвисты выделяли от четырёх (Кристал (1969) [8] и Ладефогед (1982) [9], до семи (Круттенден (1986) [10] тонов в речи.

Рассмотрим основные тоны, о которых должен знать студент, изучающий английский язык.

Тон (Tone)	Символ
Нисходящий (the Falling Tone)	↘
Восходящий (the Rising Tone)	↗
Ровный тон (The Level tone)	-
Нисходяще-восходящий (Fall-rise)	↘↗
Восходяще-нисходящий (Rise-fall)	↗↘

1. Нисходящий тон (the Falling Tone)

На ударных слогах идёт постепенное понижение тона голоса, на последнем ударном слове голос опускается вниз достаточно резко. Такой тон похож на русскую интонацию, когда отдаётся команда с помощью односложного слова. (Дай! Стой! Сядь!).

Носитель английского языка использует нисходящий тон, чтобы выразить чувство законченности или передать ощущение законченности сказанного.

A: Do you like ↘ economics?

B: ↘ Yes. (End of conversation).

А: Вам нравится экономика?

Б: Да. (Конец разговора).

Используя нисходящий тон, вы сообщаете собеседнику, что вам больше нечего сказать, и даёте ему возможность комментировать, соглашаться или нет, возможно, дополнить ваше высказывание. Однако нисходящий тон никоим образом не требует ответа от слушателя.

Так называемые «W»-вопросы также обычно произносятся с нисходящим тоном:

Where is the ↘ dictionary?

Why don't you ↘ stop it?

Где словарь?

Почему бы тебе не прекратить это?

Императивные высказывания чаще всего имеют нисходящий тон:

Come in and take a ↘ seat.

Take a cup of hot ↘ milk.

Заходите и занимайте место.

Выпей чашку горячего молока.

Просьбы или приказы тоже произносятся с нисходящим тоном:

Please answer my ↘ question.

Stop talking right ↘ now.

Пожалуйста, ответьте на мой вопрос.

Немедленно прекратите разговаривать.

Также восклицания имеют нисходящий тон:

What a ↘ pity!

How kind of ↘ him!

Какая жалость!

Как это мило с его стороны!

Так называемые «да/нет» вопросы (общие вопросы), так же, как и риторические, могут быть произнесены нисходящим тоном, ответ на общие вопросы тоже произносится нисходящим тоном:

Are you taking it for ↘ granted? – ↘ No.

Do you like the ↘ story? – ↘ Yes.

Вы принимаете это за само собой разумеющееся? – Нет.

Вам нравится эта история? – Да.

В общих вопросах при использовании нисходящего тона предполагается, что говорящий знает ответ или, по крайней мере, думает, что знает, и цель задать вопрос для говорящего заключается в том, чтобы дать ответ на него.

A: Have you ↘ seen Jane?

B: ↘ Yes.

А: Вы видели Джейн?

Б: Да.

В данном диалоге «А» уверен, что получит положительный ответ от «В».

Нисходящая интонация, длительные паузы, а также стереотипные обороты маркируют те места в ходе беседы, в которых может состояться как смена ролей, так и смена тем [11].

2. Восходящий тон (the Rising Tone)

В зависимости от контекста восходящий тон может выражать удивление, вежливость, интерес, сомнение и т. д. Он начинается на последнем ударном слоге предложения и сначала идёт слегка вниз, потом продолжается вверх. Английский восходящий тон идёт вверх не так высоко, как и русский. Когда высказывание заканчивается на последнем ударном слоге, повышение происходит внутри именно этого ударного слога: Have you got a↗car? (У тебя есть машина?).

В том случае, когда имеются неударные слоги после конечного ударного слога, повышение идёт слегка вниз на ударном слоге, а потом продолжается вверх на неударных слогах: Have you got ↗loans? (У вас есть кредиты?).

Если в общем вопросе (вопрос «да/нет») есть намерение у говорящего действительно задать вопрос (не риторический), то, скорее всего, будет использована восходящая интонация. Чтобы лучше понять, что такое восходящая и нисходящая интонация, сравните эти разговоры:

A: When would you like to ↘come?

B: ↗Now?

А: Когда бы вы хотели приехать?

Б: Сейчас?

Здесь интонация выражает вопрос: «Вас устроит, если я приду сейчас?» В уточняющем вопросе используется восходящий тон.

A: When would you like to ↘come?

A: ↘Now.

Интонация выражает утверждение: я приду сейчас. В ответе используется нисходящий тон.

Восходящий тон больше всего напоминает русский восходящий тон при счёте.

Наиболее часто встречающиеся случаи повышения тона обнаруживаются в альтернативных вопросах, когда собеседник может выбрать из возможных вариантов; в разделительном вопросе без уточнения информации, как будто вы уже сказали собеседнику, что знаете ответ, но ждете от него подтверждения; в обращении по имени; в форме просьбы или предложения-просьбы; при наличии в начале предложения наречия или вводных слов; при перечислении (каждое слово, за исключением последнего, произносится восходящим тоном).

3. Иногда лингвисты выделяют также ровный тон (The Level tone)

Это тон без подъема или спада, как в случае обычного, не окрашенного эмоционально «yes/no». Этот тип интонации изображается как -yes , -no. В этом типе нет изменений в высоте тона.

Ровный тон используется в английском языке в довольно ограниченном контексте, так как почти всегда означает, что говорящий сообщает что-то неинтересное или скучное. Также его используют в границах интонационных групп для передачи незаконченности.

4. Нисходяще-восходящий тон (Fall-rise tone)

Нисходяще-восходящий тон в английском языке кроме утверждения какого-либо факта обычно содержит некий подтекст, то, что подразумевается.

Нисходяще-восходящий тон – это сочетание падения и подъёма голоса.

You can ↘ go there after ↗twelve.

Her knowledge of ↘ English is ↗ perfect.

Очень часто нисходяще-восходящий тон употребляется в побудительных высказываниях.

↘Take your ↗seat!

Носители английского языка используют нисходяще-восходящий тон для обозначения того, что Роуч называет «ответом с оговорками» [12] или «ограниченным согласием», а Круттенден «зависимостью, непрерывностью и нефинальностью».

Рассмотрим следующий разговор.

A: Professor Johnson is a good lecturer.

B : Yes. (↘Y↗es).

Нисходяще-восходящий тон ответа в слове «да» указывает на то, что В не полностью согласен с тем, что сказал А и, возможно, после первоначального «да», произнесенным с нисходяще-восходящим тоном, В может уточнить, почему у него есть сомнения по поводу того, что профессор Джонсон является хорошим лектором.

Нисходяще-восходящий тон чаще всего употребляется в предложениях с нефинальными интонационными единицами.

5. Восходяще-нисходящий тон (The rise-fall tone)

Один из самых трудных для понимания и усвоения интонационных тонов – «восходяще-нисходящий», который начинается как восходящий, а заканчивается как нисходящий. Он придает высказыванию оттенок своего рода вызова, иногда используется для обозначения хвастовства, самодовольства. Очень похоже в русском языке звучит фраза «Надо же!» (с обозначением мысли: «Неужели ты так думаешь?»).

Носители английского языка чаще всего используют данную интонацию для обозначения сильного чувства симпатии, неприязни, одобрения, неодобрения, утверждения или даже удивления.

Рассмотрим диалог:

Mother: Sam is cheating. You wouldn't do anything like that, I believe.

(Мать: – Сэм жульничает. Я думаю, ты бы не сделал ничего подобного).

Tom: No! (↗↘).

Том: Нет!

Ответ «нет» – с сильным чувством. Здесь высота тона повышается, а затем понижается.

6. Функции интонации

Говорящие на языке используют интонацию, чтобы лучше передать свои идеи, эмоции и отношение к происходящему – показать удивление, радость или гнев, интерес или скуку, серьезность или сарказм. Восходящие и нисходящие тона английского языка служат разграничению идей, вопросов и предложений и ставят особый акцент в зависимости от того, как и в каком контексте они используются. Интонационные модели используются для выполнения различных коммуникативных функций.

Во многих языках интонация играет важную роль в эмпирическом компоненте в качестве неотъемлемого свойства слова или морфемы либо как маркер грамматических отношений между словами или морфемами (или теми и другими). Такие языки обычно называются «тоновыми». Что касается английского языка, то очевидно, что интонация не играет никакой роли в реализации эмпирических значений в этом языке.

Если мы говорим о грамматической функции, то в первую очередь необходимо заметить, что интонация служит средством выделения грамматических структур в речи, ровно так же, как пунктуация в письменной речи. Интонация используется для обозначения начала и конца грамматических единиц, для различения типов предложений, таких как вопрос и утверждение, а также для разграничения различных грамматически неоднозначных структур. Однако нельзя не согласиться с тем, что между интонацией и грамматикой нет однозначной связи. При этом грамматика столь же важна, как и фонетические особенности в теоретизировании набора фонологических категорий.

По мнению профессора Джона Уэллса [13], одной из самых важных функций английской интонации является так называемая фокусирующая (или информационная) функция: интонация помогает показать, какая информация в высказывании является новой, а какая нет. Мы используем её, чтобы привлечь внимание к некоторым частям сообщения и оставить без внимания другие, выделить определённые части.

Дискурсивная (или связующая) функция: интонация показывает, как предложения соединяются в устной речи, чтобы быть связанными или, наоборот, разделяться. Она служит разделению письменного текста на предложения и абзацы. Данная функция показывает, есть ли у говорящего намерение закончить высказывание, или он продолжит говорить.

Интонация также имеет определённую психологическую функцию, поскольку она помогает нам организовать речь в единицы, которые мы легко воспринимаем и запоминаем. Если вы решили заучить определённый текст, безусловно, более легким для запоминания будет являться фрагмент, поделенный с помощью интонации на две части.

Пожалуй, самой характерной является индексальная, или указательная функция. Суть данной функции заключена в её названии. Интонация служит маркером личной либо социальной идентичности. Именно интонация помогает отличить юриста от журналиста, военного от врача и т. д.

Не только профессиональные ораторы, но и любой человек, который хочет донести свои идеи до аудитории, должен разнообразить свою речь и уметь придать ей мелодичность. Монотонность, безусловно, является очень большим недостатком.

Интонация – один из важнейших аспектов произношения. Важно помнить, что для овладения правильным произношением недостаточно изучить теорию, необходима практика. Автор стремится как можно более полно привести полезную литературу, что должно способствовать последующему самостоятельному изучению вопроса.

Прежде всего, студент должен обращаться к специализированным пособиям. И теория, и упражнения содержатся в огромном количестве специальной серии книг (Intonation in Context by Barbara Bradford, Ship or Sheep by Ann Baker ,Work on Your Accent by Helen Ashton and Sarah Shepherd и др.) [14; 15; 16].

Для усвоения теоретического материала необходимо проходить тесты, проверять себя. Для достижения естественности интонации необходимо слушать носителей: просмотр англоязычных фильмов и сериалов в оригинале, прослушивание аудиокниг, подкастов на английском языке и песен способствует овладению правильным произношением и интонацией.

Рекомендована запись речи, чтобы обнаружить ошибки в интонации после сравнения своей речи с речью носителя языка. Также важно говорить и читать вслух, имитируя правильную интонацию. Самый результативный метод – разго-

ворная практика. Чем чаще и больше вы коммуницируете, тем быстрее и легче учитесь правильной английской интонации.

Каждый фрагмент разговорного дискурса – это вопрос выбора интонации. Всегда полезно при прослушивании речи наблюдать, где говорящий использовал тот или иной тон, проанализировать, как бы изменилось значение сказанного, если бы интонация была иной.

Произношение – это та важная область изучения языка, которую необходимо преподавать и оценивать, как и другие языковые навыки, такие как чтение, письмо, говорение и аудирование. Произношение – один из важнейших факторов успеха в общении и неотъемлемая часть коммуникативной компетенции для всех изучающих английский язык.

В заключение необходимо отметить, что любой язык – это сложная и разнообразная система, в изучении которой до сих пор существует множество неизученных проблем. Одной из них, несомненно, является обучение правильному интонированию. Значимость данной статьи заключается в том, что она подчеркивает необходимость изучения языковых средств, в первую очередь интонации, основанного на применении системного подхода к анализу «речевой мелодии» на материале английского языка.

Однако не всегда специалисты в полной мере владеют эффективными методами обучения интонационному оформлению английской речи. Именно поэтому изучение проблемы легло в основу данной работы.

Библиографический список

1. Гусева Н.В. Специфика организации педагогической диагностики студентов на занятиях по иностранному языку в условиях цифровизации высшего образования. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 3 (94): 203–206.
2. Николаева М.В. К вопросу обучения фонетике английского языка в негуманитарном вузе. *Профессиональное лингвообразование.* 2018: 213–218.
3. Соссюр Ф., Холодович А.А. *Труды по языкознанию*. Москва: Прогресс, 1977.
4. Аванесов Р.И. *Фонетика современного русского литературного языка.* Москва: МГУ, 1956.
5. Степанов Ю.С. *Основы общего языкознания*. Москва: Просвещение, 1975.
6. Щерба Л.В. *Языковая система и речевая деятельность*. Ленинград, 1974.
7. Taylor P. The rise/fall/connection model of intonation. *Speech Communication*. 1994; Т. 15, № 1-2: 169–186.
8. Crystal D. *Prosodic Systems and Intonation in English*. Cambridge University Press, 1969.
9. Ladefoged P. *A course in phonetics*. New York, 1982.
10. Cruttenden A. et al. *Intonation*. Cambridge University Press, 1997.
11. Григорьева В.С. *Дискурс как элемент коммуникативного процесса: прагмалингвистический и когнитивный аспекты*: монография. Тамбов, 2007
12. Roach P. *English phonetics and phonology*. Cambridge University Press, 2011.
13. Wells J.C. *English Intonation. An Introduction*. Cambridge University Press, 2018.
14. Bradford B. *Intonation in Context Teacher's Book: Intonation Practice for Upper-intermediate and Advanced Learners of English*. Cambridge University Press, 1988.
15. Baker A. *Ship or Sheep?* Cambridge University Press, 2004.
16. Ashton H., Shepherd S. *Work on your accent: clearer pronunciation for better communication.* Collins, 2020.

References

1. Guseva N.V. Specifika organizacii pedagogicheskoj diagnostiki studentov na zanyatiyah po inostrannomu yazyku v usloviyah cifrovizacii vysshego obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 3 (94): 203-206.
2. Nikolaeva M.V. K voprosu obucheniya fonetike anglijskogo yazyka v negumanitarnom vuze. *Professional'noe lingvoobrazovanie.* 2018: 213-218.
3. Sossyur F., Holodovich A.A. *Trudy po yazykoznaniyu*. Moskva: Progress, 1977.
4. Avanesov R.I. *Fonetika sovremennogo russkogo literaturnogo yazyka.* Moskva: MGU, 1956.
5. Stepanov Yu.S. *Osnovy obschego yazykoznaniya*. Moskva: Prosveschenie, 1975.
6. Scherba L.V. *Yazykovaya sistema i rechevaya deyatel'nost'*. Leningrad, 1974.
7. Taylor P. The rise/fall/connection model of intonation. *Speech Communication.* 1994; T. 15, № 1-2: 169-186.
8. Crystal D. *Prosodic Systems and Intonation in English*. Cambridge University Press, 1969.
9. Ladefoged P. *A course in phonetics*. New York, 1982.
10. Cruttenden A. et al. *Intonation*. Cambridge University Press, 1997.
11. Grigor'eva V.S. *Diskurs kak `element kommunikativnogo processa: pragmalingvisticheskij i kognitivnyj aspekty*: monografiya. Tambov, 2007
12. Roach P. *English phonetics and phonology*. Cambridge University Press, 2011.
13. Wells J.C. *English Intonation. An Introduction*. Cambridge University Press, 2018.
14. Bradford B. *Intonation in Context Teacher's Book: Intonation Practice for Upper-intermediate and Advanced Learners of English*. Cambridge University Press, 1988.
15. Baker A. *Ship or Sheep?* Cambridge University Press, 2004.
16. Ashton H., Shepherd S. *Work on your accent: clearer pronunciation for better communication.* Collins, 2020.

Статья поступила в редакцию 20.09.22

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-147-149

Petrova N.F., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of General Psychology and Personality Psychology, North Caucasus Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: klinpsych@mail.ru*
Romanyuk E.V., *teacher-psychologist, Ramenskoye Secondary School No. 8 (Ramenskoe, Russia), E-mail: rev140100@yandex.ru*

FORMATION OF THE FUTURE LAW BACHELORS READINESS TO INTERACT WITH PRACTICAL PSYCHOLOGISTS IN THE WORKING WITH DEVIANT ADOLESCENTS PROCESS. In the work, the most significant features of the future law bachelors' readiness for productive interaction with practical psychologists while working with deviant adolescents forming process are studied. The essence of the concept "deviant behavior" is revealed. It is demonstrated what role modern lawyers who have successfully completed their bachelor's degree program play in interaction with deviant teenagers. The main opportunities that exist for preparing future law bachelors for productive interaction with practicing psychologists at the current Russian higher education development stage are studied. Based on the results of studying these opportunities, some ways are proposed to improve the process of developing the future lawyers' relevant competencies. The development of a system of relevant knowledge, skills and abilities is also possible in the course of classroom sessions. In this case, the necessary condition is the use of student-centered pedagogical technologies.

Key words: **practical psychologist, organization of work with deviant adolescents, professional training of lawyers at undergraduate level, student, teacher.**

Н.Ф. Петрова, *д-р пед. наук, проф., Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь, E-mail: klinpsych@mail.ru*
Е.В. Романюк, *педагог-психолог, Раменская средняя общеобразовательная школа № 8, г. Раменское, E-mail: rev140100@yandex.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ – БАКАЛАВРОВ К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С ПРАКТИЧЕСКИМИ ПСИХОЛОГАМИ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ С ДЕВИАНТНЫМИ ПОДРОСТКАМИ

На страницах настоящей статьи изучаются наиболее существенные черты процесса формирования готовности будущих бакалавров юриспруденции к продуктивному взаимодействию с практическими психологами в ходе работы с девиантными подростками. Непосредственно перед разговором об основном предмете раскрывается сущность понятия «девиантное поведение». Далее демонстрируется, какую роль играют современные юристы, успешно

завершившие обучение по программе бакалавриата, во взаимодействии с девиантными подростками. Изучаются основные возможности, существующие для подготовки будущих бакалавров юриспруденции к продуктивному взаимодействию с практикующими психологами на современном этапе развития системы ВО в России. По результатам изучения этих возможностей предлагаются некоторые пути совершенствования процесса развития соответствующих компетенций у будущих юристов.

Ключевые слова: **практический психолог, организация работы с девиантными подростками, профессиональная подготовка юристов на ступени бакалавриата, студент, преподаватель.**

Актуальность темы, выбранной для рассмотрения в рамках нашей статьи, состоит в том, что социальное, экономическое и культурное развитие Российской Федерации на современном этапе характеризуется интенсификацией большинства процессов, фиксирующихся в данных сферах. Соответственно, меняются и модели поведения большинства людей, в т. ч. подростков, в различных ситуациях. При этом избранные несовершеннолетними модели поведения нередко выходят за пределы этических и социальных норм [1–14].

В подобных условиях особую значимость приобретает своевременное выявление отклонений в поведении школьников. Также возрастает важность правильной организации работы с подростками, характеризующимися девиантным поведением.

Если мы говорим о юристах, то принятие такого рода мер не будет по-настоящему эффективным без широкого привлечения специалистов различного профиля с целью использования потенциала всех возможных субъектов профилактики в целях скорейшего принятия мер, связанных с оздоровлением микросоциальной среды подростков [2; 5–9]. Безусловно, важное место в ряду таких специалистов занимают психологи.

При этом, к сожалению, приходится констатировать существование определённого дефицита работ, посвящённых проблемам формирования готовности будущих бакалавров юриспруденции к взаимодействию с ними по ходу работы с девиантными подростками.

Частичной ликвидации такого дефицита посвящено наше исследование.

Его цель – освещение наиболее существенных аспектов процесса формирования готовности будущих юристов – бакалавров к взаимодействию с практическими психологами в процессе работы с девиантными подростками.

С этой целью коррелируются следующие задачи:

- раскрыть сущность понятия «девиантное поведение»;
- продемонстрировать роль современного юриста во взаимодействии с девиантными подростками;
- изучить основные возможности, существующие для подготовки будущих бакалавров юриспруденции к продуктивному взаимодействию с практикующими психологами при работе с девиантными подростками на современном этапе развития отечественной системы высшего образования;
- предложить возможные пути совершенствования процесса развития соответствующих компетенций у будущих юристов.

Методы исследования включают анализ специальной литературы, а также педагогического опыта авторов.

Научная новизна исследования заключается в том, что сформулировано теоретическое обоснование процесса развития у будущих бакалавров юриспруденции готовности к взаимодействию с практическими психологами в ходе работы с девиантными подростками.

Его теоретическая значимость состоит в определении основных возможностей для развития у студентов бакалавриата необходимых компетенций на настоящем этапе развития соответствующего сегмента системы ВО.

Практическая значимость обосновывается фактом определения траектории дальнейшего развития отечественной системы высшего юридического образования в целях повышения эффективности данного процесса.

Большинство современных авторов склонны трактовать термин «девиантное поведение» как нарушение индивидом традиционно принятых в социуме норм и стандартов поведения [2; 7; 9; 10]. В свою очередь, понятие «норма поведения» исследователи склонны толковать как наиболее социально ожидаемые реакции и действия личности, характеризуемой определенным полом, возрастом и положением, в той или иной ситуации, сформированные в рамках конкретной культурной среды [4; 6; 11; 12].

Соответственно, наиболее часто в специальной литературе в качестве причин девиантного поведения называются:

- структура личности человека;
- уровень сознания;
- особенности психологических реакций на возможность или невозможность удовлетворять собственные потребности;
- различные типы восприятия и характера [1; 7; 9; 12].

При этом связь, существующая между личностными особенностями подростка, с одной стороны, и демонстрируемыми им показателями девиантного поведения, с другой, помогает специалистам в определении основных факторов влияния на несовершеннолетних и путей коррекции в случае соответствующих проявлений. В такой ситуации деятельность современного бакалавра юриспруденции должна быть направлена на познание и использование форм и методов, предотвращающих правонарушения среди подростков [5, с. 465]. При этом, как уже говорилось, действительно успешной такая деятельность может быть только при условии продуктивного сотрудничества с психологами [4; 7; 8; 9]. Соответственно, встаёт вопрос о подготовке юристов к такому взаимодействию на ступени освоения программ бакалавриата.

С точки зрения развития у студентов соответствующих компетенций традиционный знаниевый подход является малоэффективным. Применение инновационных образовательных методик и технологий в рамках указанного подхода принципиальных изменений в соответствующий процесс также не вносит [13, с. 275]. Соответственно, эффективное формирование готовности будущих юристов к взаимодействию с практическими психологами в процессе работы с девиантными подростками на рассматриваемом этапе обучения представляется возможным при условии расширения использования методов практического взаимодействия и практико-ориентированных форм профессиональной подготовки [14, с. 89].

В свою очередь, широкое использование практико-ориентированного подхода к обучению юристов связано с ростом значения учебной и производственной практик. Их использование в ходе подготовки студентов-юристов к взаимодействию с психологами при работе с девиантными подростками позволяет обучающимся получать личный профессиональный опыт такого взаимодействия [7; 13; 15]. В ходе прохождения практик у студентов формируются «живые» навыки социального взаимодействия с различными специалистами, в т. ч. с психологами. Учебный план большинства современных вузов, осуществляющих подготовку бакалавров юриспруденции, предусматривает, как уже говорилось, два вида практик: учебную и производственную [16, с. 62–63].

Сроки и содержание прохождения этих практик определяются внутренними локальными документами. Чаще всего учебная практика проводится на 1–2 курсах бакалавриата, производственная – на 3–4 курсах. Приобретение студентами бакалавриата опыта непосредственного участия в производственном процессе на базе различных организаций, детальное изучение их структуры, а равно и формирование практического опыта юридической деятельности может способствовать формированию у них ряда профессиональных и личностных компетенций, которые впоследствии позволят более эффективно взаимодействовать с практическими психологами.

Во время прохождения будущими бакалаврами юриспруденции учебной и производственной практик представляется возможной реализация следующих задач процесса их подготовки к взаимодействию с практическими психологами:

- повышение мотивации студентов к взаимодействию с другими специалистами в ходе осуществления будущей профессиональной деятельности;
- интеграция теоретической подготовки и практических навыков продуктивного взаимодействия в ходе осуществления различных видов деятельности;
- формирование умений и навыков, связанных с активным социальным взаимодействием [13; 16].

Прохождение учебной и производственной практик способствует росту умений и навыков, обеспечивающих эффективность сотрудничества с практическими психологами. Это происходит за счёт взаимодействия с различными участниками правоотношений. Практиканты учатся устанавливать взаимоотношения с различными специалистами, коллегами, использовать в ходе повседневной деятельности различные психологические и коммуникативные приемы [6; 9].

Как видим, практики представляют собой эффективное средство развития навыков взаимодействия юристов с психологами, являющихся, как уже упоминалось, важным условием эффективности их будущей работы с девиантными подростками [1; 3; 8; 12]. Формирование системы соответствующих знаний, умений и навыков представляется возможным также в ходе аудиторных занятий. В данном случае необходимым условием является использование личностно ориентированных педагогических технологий.

Их внедрение в образовательный процесс должно преследовать цель создания таких профессионально ориентированных ситуаций, решение которых потребует от обучающихся владения как системой теоретических знаний, так и практических умений и навыков [7; 16]. Создание таких ситуаций в ходе образовательного процесса позволит осуществлять профессиональную подготовку студентов-юристов в условиях, максимально приближенных к тем, в которых позднее будет осуществляться их профессиональная деятельность. Будущие бакалавры, таким образом, упрочат свои навыки социального взаимодействия, что с большой вероятностью поспособствует развитию их компетенций, связанных с эффективным сотрудничеством между юристами и практическими психологами в ходе работы с девиантными подростками [6; 10; 15].

На основе вышеизложенного мы можем заключить, что в ходе взаимодействия с девиантными подростками деятельность современного юриста, успешно завершившего обучение по программе бакалавриата, должна быть направлена на познание и использование форм и методов, предотвращающих правонарушения в соответствующей среде.

По-настоящему успешной такая деятельность может быть только при условии продуктивного сотрудничества с психологами.

Указанная выше тенденция способствует актуализации проблем, связанных с подготовкой студентов бакалавриата к такому взаимодействию.

В этом смысле традиционный знаниевый подход является малоэффективным. Следовательно, результативное формирование готовности будущих юристов к взаимодействию с практическими психологами представляется возможным при условии расширения использования методов практического взаимодействия и практико-ориентированных форм обучения.

Широкое использование практико-ориентированного подхода к обучению юристов связано с ростом значения учебной и производственной практик.

В период прохождения будущими бакалаврами юриспруденции учебной и производственной практик представляется возможной реализация следующих задач процесса их подготовки к взаимодействию с практическими психологами: повышение мотивации студентов к взаимодействию с другими специалистами в ходе осуществления будущей профессиональной деятельности; интеграция теоретической подготовки и практических навыков продуктивного взаимодействия в процессе осуществления различных видов деятельности; формирование умений и навыков, связанных с активным социальным взаимодействием.

Развитие системы соответствующих знаний, умений и навыков представляется возможным также в ходе аудиторных занятий. В данном случае необходимым условием является использование личностно ориентированных педагогических технологий.

Библиографический список

1. Самсонова Н.В., Дейнега Е.В. Девиантное конфликтное поведение подростков. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 6 (73): 188–189.
2. Бакланова Н.К., Потапов Д.А., Бакланов К.В. Девиантное поведение подростков: основы профилактики. *Наука и школа.* 2018; № 4: 82–86.
3. Кудрявцев В.Н. *Социальные деформации (причины, механизмы и пути преодоления)*. Москва: Норма ИНФРА-М, 2017.
4. Гапонова С.А., Девятьярова И.Н. Коррекция девиантного поведения подростков во внешкольной деятельности. *Человек: преступление и наказание.* 2020; Т. 28 (1-4), № 3: 462–473.
5. Карданова Д.М. Проблемы формирования готовности к профилактике правонарушений среди несовершеннолетних у будущих юристов. *Высокие технологии и инновации в науке:* сборник избранных статей Международной научной конференции. Санкт-Петербург: ГНИИ «Нацразвитие», 2020: 44–47.
6. Выготский Л.С. *Вопросы детской психологии*. Москва: Юрайт, 2020.
7. Менщикова А.Н. Специфика социальной работы с трудными подростками. *Молодой ученый*. 2021; № 24 (366): 338–340.
8. Миронов Д.Д. *Формирование готовности студентов юридических колледжей к работе с подростками девиантного поведения.* Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Екатеринбург, 2017.
9. Слепухина Г.В., Безенкова Т.А. Личностные особенности подростков с девиантным поведением. *Азимут научных исследований: педагогика и психология.* 2020; Т. 9, № 4 (33): 396–401.
10. Скуратова П.Н., Потапова К.С., Панфилова Т.А., Яковлева В.Ю. Социально-культурные условия профилактики девиантного поведения детей в школе. *Молодой ученый*. 2021; № 7 (349): 70–72.
11. Щебляков Е.С. Педагогические условия формирования профессиональных компетенций у бакалавров юристов в вузе. *Актуальные психолого-педагогические, философские, экономические и юридические проблемы современного российского общества.* Ульяновск: Зебра, 2017: 270–287.
12. Жилгильдинова М.Ж. Практико-ориентированная деятельность студентов в профессионально-личностном саморазвитии. *Мир науки, культуры, образования.* 2019; № 1 (74): 89–90.
13. Герасимов Е.В. Игровой судебный процесс и его роль в преподавании конституционного права: проблемы и перспективы. *Актуальные вопросы преподавания конституционного права:* сборник Всероссийской конференции преподавателей конституционного права, посвященной 20-летию Конституции Российской Федерации. Москва: Проспект, 2013: 220–221.
14. Андреева О.А., Яценко О.В. Профессиональная подготовка юристов в контексте национального проекта «образование»: цели и задачи. *Вестник Таганрогского института управления и экономики*. 2020; № 1: 62–65.

References

1. Samsonova N.V., Dejnega E.V. Deviantnoe konfliktnoe povedenie podrostkov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 6 (73): 188-189.
2. Baklanova N.K., Potapov D.A., Baklanov K.V. Deviantnoe povedenie podrostkov: osnovy profilaktiki. *Nauka i shkola.* 2018; № 4: 82-86.
3. Kudryavcev V.N. *Social'nye deformacii (prichiny, mehanizmy i puti preodoleniya)*. Moskva: Norma INFRA-M, 2017.
4. Gaponova S.A., Devyat'yarova I.N. Korrekciya deviantnogo povedeniya podrostkov vo vneshkol'noj deyatel'nosti. *Chelovek: prestuplenie i nakazanie*. 2020; T. 28 (1-4), № 3: 462-473.
5. Kardanova D.M. Problemy formirovaniya gotovnosti k profilaktike pravonarushenij sredi nesovershennoletnih u buduschih yuristov. *Vysokie tehnologii i innovacii v nauke:* sbornik izbrannyh statej Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Sankt-Peterburg: GNII «Nacrazvitie», 2020: 44-47.
6. Vygotskij L.S. *Voprosy detskoj psihologii*. Moskva: Yurajt, 2020.
7. Menschikova A.N. Specifika social'noj raboty s trudnymi podrostkami. *Molodoj uchenyj*. 2021; № 24 (366): 338-340.
8. Mironov D.D. *Formirovanie gotovnosti studentov yuridicheskih kolledzhej k rabote s podrostkami deviantnogo povedeniya.* Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Ekaterinburg, 2017.
9. Slepuhina G.V., Bezenkova T.A. Lichnostnye osobennosti podrostkov s deviantnym povedeniem. *Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya.* 2020; T. 9, № 4 (33): 396-401.
10. Skuratova P.N., Potapova K.S., Panfilova T.A., Yakovleva V.Yu. Social'no-kul'turnye usloviya profilaktiki deviantnogo povedeniya detej v shkole. *Molodoj uchenyj*. 2021; № 7 (349): 70-72.
11. Scheblyakov E.S. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya professional'nyh kompetencij u bakalavrov yuristov v vuze. *Aktual'nye psihologo-pedagogicheskie, filosofskie, `ekonomicheskie i yuridicheskie problemy sovremennogo rossijskogo obschestva.* Ul'yanovsk: Zebra, 2017: 270-287.
12. Zhilgil'dinova M.Zh. Praktiko-orientirovannaya deyatel'nost' studentov v professional'no-lichnostnom samorazvitii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2019; № 1 (74): 89-90.
13. Gerasimov E.V. Igrovoj sudebnyj process i ego rol' v prepodavanii konstitucionnogo prava: problemy i perspektivy. *Aktual'nye voprosy prepodavaniya konstitucionnogo prava:* sbornik Vserossijskoj konferencii prepodavatelej konstitucionnogo prava, posvyaschennoj 20-letiyu Konstitucii Rossijskoj Federacii. Moskva: Prospekt, 2013: 220-221.
14. Andreeva O.A., Yacenko O.V. Professional'naya podgotovka yuristov v kontekste nacional'nogo proekta «obrazovanie»: celi i zadachi. *Vestnik Taganrogskogo instituta upravleniya i `ekonomiki*. 2020; № 1: 62-65.

Статья поступила в редакцию 25.09.22

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-149-151

***Chanysheva G.G.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Criminology and Penal Enforcement Law, Kazan Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Kazan, Russia), E-mail: goolchan@mail.ru*

THEORETICAL ASPECTS OF TRAINING FUTURE LAWYERS TO ORGANIZE WORK WITH DEVIANT ADOLESCENTS. The most significant theoretical aspects of future lawyers' preparation for the work with deviant adolescents' organization are considered. First of all, the necessity of studying problems of adolescents' deviant behavior at the Russian society present development stage is substantiated. The research shows the need for law students to develop competencies that allow them to interact effectively with such teenagers. The following are the ways of their development in the course of number disciplines studying a mastered by future lawyers during university training. Questions are demonstrated, the appeal to which is highly likely to contribute to the formation of a relevant knowledge, skills and abilities system among students. The possibilities of the course "Modern methods and technologies of juvenile delinquency prevention" are shown in terms of training future professionals of the appropriate profile to work with deviant adolescents.

Key words: **deviant teenagers, organization of work with deviant teenagers, professional training of lawyers, student, teacher.**

***Г.Г. Чанышева,** д-р пед. наук, проф., Казанский юридический институт МВД России, г. Казань,*
E-mail: goolchan@mail.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ К ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ С ДЕВИАНТНЫМИ ПОДРОСТКАМИ

В статье рассматриваются наиболее значимые теоретические аспекты подготовки будущих юристов к организации работы с девиантными подростками. Прежде всего, обосновывается необходимость изучения проблем девиантного поведения подростков на современном этапе развития российского общества. Затем говорится о необходимости формирования у студентов-юристов компетенций, позволяющих эффективно взаимодействовать с такими подростками. Далее приводятся возможности их развития в ходе изучения ряда дисциплин, осваиваемых будущими юристами в ходе вузовской подготовки. Демонстрируются вопросы, обращение к которым с высокой вероятностью будет способствовать формированию у учащихся системы соответствующих знаний, умений и навыков. Показаны возможности курса «Современные методы и технологии профилактики правонарушений среди несовершеннолетних» с точки зрения подготовки будущих профессионалов соответствующего профиля к работе с девиантными подростками.

Ключевые слова: **девиантные подростки, организация работы с девиантными подростками, профессиональная подготовка юристов, студент, преподаватель.**

Актуальность темы настоящей статьи может быть обоснована тем фактом, что несовершеннолетним правонарушителям присущ ряд специфических черт, отличающих их от взрослых. В их ряду ведущие места занимают:

- динамичность;
- высокая активность [1–5].

Встав на путь совершения преступлений в юном возрасте, в дальнейшем такие люди трудно поддаются перевоспитанию. Соответственно, вопросы, связанные с девиантным поведением подростков, на настоящий момент являются очень важными, они имеют прямое отношение к будущему нашей страны.

В частности, актуальны проблемы подготовки профессионалов различного профиля к организации работы с такими подростками. Такая подготовка необходима, например, будущим юристам. Их деятельность в ряде случаев связана с взаимодействием с несовершеннолетними [1; 3; 6; 7].

На страницах специальной литературы различные психологические, социологические и педагогические аспекты работы с соответствующим контингентом нашли широкое отражение [4; 5; 8-11]. В то же время ощущается явный недостаток работ, посвящённых тем или иным сторонам процесса подготовки будущих юристов к организации такой деятельности.

Его частичному восполнению будет посвящена настоящая статья.

В связи с вышеизложенным, её цель – освещение наиболее значимых теоретических аспектов подготовки будущих юристов к организации работы с девиантными подростками.

Поставленной цели соответствуют следующие задачи:

- рассмотреть основные возможности, существующие для подготовки будущих юристов к организации работы с девиантными подростками в ходе преподавания различных учебных дисциплин;
- изучить потенции специального курса «Современные методы и технологии профилактики правонарушений среди несовершеннолетних», благоприятствующие формированию системы соответствующих знаний, умений и навыков;
- выявить роль отдельных тем, изучаемых в курсе «Современные методы и технологии профилактики правонарушений среди несовершеннолетних», в процессе формирования таких компетенций у обучающихся.

Методы исследования, применявшиеся при подготовке настоящего исследования, включали анализ специальной литературы; анализ педагогического опыта автора.

Его научная новизна состоит в определении основных теоретических аспектов подготовки будущих юристов к организации работы с девиантными подростками.

Теоретическая значимость статьи заключается в исследовании возможностей, существующих для развития у студентов-юристов системы знаний, умений и навыков, способствующих эффективной организации работы с трудными подростками, на современном этапе развития отечественного ВО.

Практическая значимость состоит в определении путей дальнейшего совершенствования системы подготовки будущих юристов с целью более эффективного их обучения основам организации работы с девиантными подростками.

В процессе выработки у студентов-юристов компетенций, способствующих эффективной организации работы с девиантными подростками, немалая роль принадлежит изучению академической дисциплины «Криминология» [6; 12]. Для достижения соответствующих целей в ходе её освоения следует обратить внимание на следующие учебные проблемы:

- преступность как общественно опасное явление;
- понятие и виды профилактики преступности;
- криминологическая характеристика алкоголизма, наркомании, преступности подростков [1; 12].

Такие меры позволяют сформировать адекватные современной действительности представления относительно криминогенных факторов семьи, системы образования и иных институтов социализации. Кроме того, при уделении соответствующим темам должного внимания в ходе изучения криминалистики будущие юристы получают сведения относительно характеристик личности девиантных подростков [4, с. 47].

В ходе изучения дисциплины «Гражданское право» представляется возможным формирование когнитивного и мотивационно-ценностного компонентов готовности будущих юристов к организации работы с девиантными подростками [13, с. 46]. Выработке этих компонентов будет способствовать сосредоточение внимание участников образовательного процесса на ряде вопросов (табл. 1).

Таблица 1

Вопросы, которые необходимо поднимать при изучении дисциплины «Гражданское право» в целях подготовки студентов к работе с девиантными подростками

Темы курса	Вопросы
«Правоспособность и дееспособность граждан»	Полная и неполная дееспособность несовершеннолетних от 14 до 18 лет
«Гражданско-правовая ответственность»	Основания и особенности привлечения несовершеннолетних к гражданско-правовой ответственности
«Опека и попечительство»	Понятия «опека» и «попечительство»
	Порядок установления опеки и попечительства [3; 13]

Как уже говорилось при характеристике цели и задач настоящей статьи, важным шагом на пути к формированию готовности к организации взаимодействия с девиантными подростками у будущих юристов является изучение курса «Современные методы и технологии профилактики правонарушений среди несовершеннолетних», который читается на третьем курсе. Его изучение занимает 36 академических часов. Задачи освоения рассматриваемого курса формулируются следующим образом:

- повышение правовой культуры будущих юристов и развитие у них профессионального мышления;
- формирование у обучающихся системы полных и объективных представлений об объективных и субъективных факторах, влияющих на формирование девиантного поведения несовершеннолетних [1; 4; 8];
- усвоение студентами-юристами нормативно-правовой базы взаимодействия с несовершеннолетними;
- формирование у студентов готовности к организации и осуществлению профилактических мероприятий с различными группами несовершеннолетних [9; 10].

Эти цели достигаются, например, путём изучения в рамках данного курса такой темы, как «Девиантное, делинквентное, преступное поведение несовершеннолетних как научно-педагогическая и правовая проблема и его последствия». Обращаясь к ней, студенты получают возможность для усвоения следующих понятий:

- виды девиантного поведения;
- делинквентное и деструктивное поведение.

Освоение темы «Диагностика отклоняющегося поведения несовершеннолетних в аспекте профилактики правонарушений» направлено на углубление знаний будущих юристов, касающихся технологии и основных методик диагностики девиантного поведения несовершеннолетних. Также будущие юристы могут получить представления относительно алгоритма оценки жизненных обстоятельств, особенностей применения психодиагностических методик для изучения состояния и личностных характеристик несовершеннолетних [5; 6; 11].

Успешное освоение учащимися темы «Профилактика правонарушений несовершеннолетних» с большой вероятностью будет способствовать формированию у них адекватных представлений о следующих важных с точки зрения работы с девиантными подростками моментах:

- понятие профилактики;
- содержание и виды девиантного поведения подростков [7, с. 5–6].

Изучение темы «Девиантное, делинквентное, преступное поведение несовершеннолетних как научно-педагогическая и правовая проблема и его последствия» с высокой вероятностью позволит сформировать у будущих юристов деятельностный компонент готовности к организации работы с девиантными подростками.

Завершая настоящую статью, в первую очередь отметим, что развитию у студентов-юристов компетенций, способствующих эффективной организации работы с девиантными подростками, с высокой вероятностью будет способство-

вать обращение к ряду вопросов в курсе «Криминология». В число таких проблем входят следующие: преступность как общественно опасное явление; понятие и виды профилактики преступности; криминологическая характеристика алкоголизма, наркомании, преступности подростков.

Во время изучения дисциплины «Гражданское право» представляется возможным формирование когнитивного и мотивационно-ценностного компонентов готовности будущих юристов к работе с девиантными подростками. В данном случае ведущая роль принадлежит следующим темам: «Правоспособность и дееспособность граждан»; «Гражданско-правовая ответственность»; «Опека и попечительство».

Немаловажным слагаемым процесса формирования готовности к работе с девиантными подростками у будущих юристов является изучение курса «Современные методы и технологии профилактики правонарушений среди несовершеннолетних».

Формированию соответствующих компетенций у учащихся будет способствовать изучение следующих тем: «Диагностика отклоняющегося поведения несовершеннолетних в аспекте профилактики правонарушений»; «Профилактика правонарушений несовершеннолетних»; «Девиантное, делинквентное, преступное поведение несовершеннолетних как научно-педагогическая и правовая проблема и его последствия».

Библиографический список

1. Миронов Д.Д. *Формирование готовности студентов юридических колледжей к работе с подростками девиантного поведения*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Екатеринбург, 2017.
2. Карданова Д.М. Программа реализации модели формирования готовности будущих юристов к профилактике правонарушений среди несовершеннолетних. *Педагогический журнал.* 2019; Т. 9; № 2-2: 665–668.
3. Карданова Д.М. Проблемы формирования готовности к профилактике правонарушений среди несовершеннолетних у будущих юристов. *Высокие технологии и инновации в науке:* сборник избранных статей Международной научной конференции. Санкт-Петербург: ГНИИ «Нацразвитие», 2020: 44–47.
4. Соболева М.О. Психологические характеристики современных девиантных подростков. *Вестник РГГУ.* Серия: Психология. Педагогика. Образование. 2018; № 4 (14): 40–49.
5. Слепухина Г.В., Безенкова Т.А. Личностные особенности подростков с девиантным поведением. *Азимут научных исследований: педагогика и психология.* 2020; Т. 9; № 4 (33): 396–401.
6. Эхаева Р.М., Ибрагимова Э.С. Девиантное поведение. Профилактика девиантного поведения у подростков. *Современные проблемы социально-гуманитарных наук.* 2016; № 6 (8): 33–36.
7. Федоровский А.Е. Проблемы девиантного поведения в подростковой среде: теоретический обзор. *Организация работы с молодежью.* 2015; № 3: 1–8.
8. Агаджанова Э.Р. Девиантное поведение подростков: причины, формы, профилактика. *Симбирский научный вестник.* 2019; № 4 (38): 7–11.
9. Акопян Р.Э., Петрова С.И. Особенности девиантного поведения. *Вестник современных исследований.* 2019; № 3: 13–15.
10. Хусаинова С.В., Хакимзянов Р.Н. Исследование психологических особенностей личности склонной к девиантному поведению. *Казанский педагогический журнал.* 2019; № 6 (137): 195–201.
11. Кушка М.Г. Деструктивные детско-родительские отношения как фактор девиантного поведения подростков. *Социальная педагогика в России.* Научно-методический журнал. 2019; № 5: 59–63.
12. Астанин В.В. К вопросу возвращения академической криминологии. *Мониторинг правоприменения.* 2018; № 1 (26): 12–14.
13. Brouwer R. The study of law as an academic discipline. *Utrecht law review*. 2017; Vol. 13, № 3: 41–48.

References

1. Mironov D.D. *Formirovanie gotovnosti studentov yuridicheskih kolledzhej k rabote s podrostkami deviantnogo povedeniya*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Ekaterinburg, 2017.
2. Kardanova D.M. Programma realizacii modeli formirovaniya gotovnosti buduschih yuristov k profilaktike pravonarushenij sredi nesovershennoletnih. *Pedagogicheskij zhurnal.* 2019; T. 9; № 2-2: 665-668.
3. Kardanova D.M. Problemy formirovaniya gotovnosti k profilaktike pravonarushenij sredi nesovershennoletnih u buduschih yuristov. *Vysokie tehnologii i innovacii v nauke:* sbornik izbrannyh statej Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Sankt-Peterburg: GNII «Nacrazvitie», 2020: 44-47.
4. Soboleva M.O. Psihologicheskie harakteristiki sovremennyh deviantnyh podrostkov. *Vestnik RGGU.* Seriya: Psihologiya. Pedagogika. Obrazovanie. 2018; № 4 (14): 40-49.
5. Slepuhina G.V., Bezenkova T.A. Lichnostnye osobennosti podrostkov s deviantnym povedeniem. *Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya.* 2020; T. 9; № 4 (33): 396-401.
6. `Ehaeva R.M., Ibragimova `E.S. Deviantnoe povedenie. Profilaktika deviantnogo povedeniya u podrostkov. *Sovremennye problemy social'no-gumanitarnyh nauk.* 2016; № 6 (8): 33-36.
7. Fedorovskij A.E. Problemy deviantnogo povedeniya v podrostkovoj srede: teoreticheskij obzor. *Organizaciya raboty s molodezh'yu.* 2015; № 3: 1-8.
8. Agadzhanova `E.R. Deviantnoe povedenie podrostkov: prichiny, formy, profilaktika. *Simbirskij nauchnyj vestnik.* 2019; № 4 (38): 7-11.
9. Akopyan R.`E., Petrova S.I. Osobennosti deviantnogo povedeniya. *Vestnik sovremennyh issledovanij.* 2019; № 3: 13-15.
10. Husainova S.V., Hakimzyanov R.N. Issledovanie psihologicheskih osobennostej lichnosti sklonnoj k deviantnomu povedeniyu. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal.* 2019; № 6 (137): 195-201.
11. Kushka M.G. Destruktivnye detsko-roditel'skie otnosheniya kak faktor deviantnogo povedeniya podrostkov. *Social'naya pedagogika v Rossii.* Nauchno-metodicheskij zhurnal. 2019; № 5: 59-63.
12. Astanin V.V. K voprosu vozvrascheniya akademicheskoj kriminologii. *Monitoring pravoprimeneniya.* 2018; № 1 (26): 12-14.
13. Brouwer R. The study of law as an academic discipline. *Utrecht law review*. 2017; Vol. 13, № 3: 41-48.

Статья поступила в редакцию 25.09.22

УДК 37.04:0018:39 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-151-153

***Elmurzaev D.A.**, postgraduate, Department of Coordination of Research and Innovation-Project Activities in The Specialty, Master's and Postgraduate Studies of Pyatigorsk State University (Pyatigorsk, Russia), E-mail: Dukhvaha@mail.ru*

ONTOGENETIC FEATURES OF PEOPLE OF LATE ADULTHOOD. In the proposed pedagogical community, the article characterizes the ontological features of people 55–70 years old, who constitute a rich resource of society. It is expressed in a significant physiological, psychological, acmeological functionality of people of late adulthood and the possibility of its use by modern production, science, culture, art, education. The study of this functionality is carried out according to complex parameters using integrated and systematic approaches, methods of generalization and analysis of scientific sources. Knowledge about the sensory sphere, thinking and intelligence, psychomotor indicators, emotional sphere, motivational lines, personal properties, spiritual abilities, role specificity, gender manifestations of people of this age category is obtained. This knowledge can be embedded in continuing education, andragogic practice, and serve as material for further research.

Key words: **ontological features, people 55–70 years old, late adulthood, hysiological, psychological, acmeological features.**

***Д.А. Эльмурзаев,** аспирант, Департамент координации научно-исследовательской и инновационно-проектной деятельности в специалитете, магистратуре и аспирантуре ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет», г. Пятигорск, E-mail: E-mail: Dukhvaha@mail.ru*

ОНТОГЕНЕТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛЮДЕЙ ПОЗДНЕГО ЗРЕЛОГО ВОЗРАСТА

В предлагаемой педагогической общественности статье охарактеризованы онтологические особенности людей 55–70 лет, составляющих богатый ресурс общества. Он выражается в значительном физиологическом, психологическом, акмеологическом функционале людей позднего зрелого возраста и возможности его использования современным производством, наукой, культурой, искусством, образованием. Исследование этого функционала произве-

дено по комплексным параметрам с использованием комплексного и системного подходов, методов обобщения и анализа научных источников. Получено знание о сенсорной сфере, мышлении и интеллекте, психомоторных показателях, эмоциональной сфере, мотивационных линиях, личностных свойствах, духовных способностях, ролевой специфике, гендерных проявлениях людей этой возрастной категории. Это знание может быть внедрено в непрерывное образование, андрагогическую практику, послужить материалом для дальнейших исследований.

Ключевые слова: **онтологические особенности, люди 55–70 лет, поздний зрелый возраст, физиологические, психологические, акмеологические особенности.**

Актуальность изучения онтогенетических особенностей людей позднего зрелого возраста обусловливается недостаточным исследованием этой проблемы и ее значимостью для современного общества. Важность обращения к ней объясняется трудоспособностью, достаточной активностью, высокой профессиональной компетентностью, духовной и нравственной зрелостью этой прослойки населения. Люди 55–70 лет представляют собой богатый гражданский пласт, призванный повышать благосостояние государства, развивать мировоззренческий, культурный уровень и творческий потенциал молодых людей. Благодаря людям позднего зрелого возраста реализовывается выравнивание социальных различий разных членов общества, повышается толерантность, уровень воспитания детей. Более того, осуществляется личностная самореализация зрелых людей, гармонизируются их интересы [1–9].

Таким образом, актуальность исследования обусловливается необходимостью осмысления проблемы онтогенетических особенностей людей позднего зрелого возраста с позиции использования их богатого ресурса и потенциала для общественного развития.

Цель статьи: получить комплексное знание о людях позднего зрелого возраста для его интеграции в педагогическую науку.

Задачи статьи: 1) конкретизировать ключевые категории исследования;

2) раскрыть феноменологию поздней зрелости;

3) описать физиологические, психологические, акмеологические особенности человека 55–70 лет в ракурсе педагогики.

Методы исследования включили систематизацию и обобщение научных данных об изучаемом феномене, их анализ.

Научная новизна статьи состоит в расширении границ педагогического знания о человеке 55–70 лет, его физиологическом, психологическом, акмеологическом функционале. Впервые проведено исследование данного феномена по комплексным параметрам.

Теоретическая значимость статьи заключается в применимости комплексного и системного подходов к проблеме исследования, методов обобщения и анализа научных источников.

Практическая ценность определяется возможностью внедрения полученного знания в непрерывное образование, дополнительное образование взрослых. Представленные в статье материалы могут служить основанием для практической деятельности специалистов в системе повышения квалификации, андрагогической практики.

Биологический возраст человека 55–70 лет соответствует периоду физиологического и психологического равновесия, наступающего после критического десятилетия (45–55 лет). Антропологи (А.Б. Котова, И.А. Петрулевич, В.Е. Столяренко, Л.Д. Столяренко и др.) рассматривают выделенный нами хронологический возраст как поздний зрелый. Согласно классификации Европейского регионального бюро ВОЗ, поздний зрелый возраст у женщин наступает в 55 лет и длится до 74 лет, а у мужчин соответствует временному периоду 61–74 года [7]. Эти возрастные границы соответствуют выходу человека на пенсию.

«Толковый словарь живого великорусского языка» В.И. Даля интерпретирует зрелость как «…возмужалость, степень рассудительности» [4]. Аналогично трактует зрелость «Толковый словарь русского языка» С.И. Ожегова: «…высокая степень развития, совершенство; зрелость мысли» [9]. Зрелость гетерохронна: физическая, интеллектуальная, гражданская зрелости не совпадают (Б.Г. Ананьев [1, с. 33]). В связи с этим мы придерживаемся суждения Л.Р. Мироновой относительно того, что зрелость является качественной характеристикой взрослости или последующего возрастного периода личности (Л.Р. Миронова [9]).

В современной науке зрелость в наилучшей мере изучена психологией и акмеологией. В психологии исследуется зрелость психического развития человека, в акмеологии – его личностный рост. О зрелости социальной пишет О.Б. Дарвиш, интерпретируя ее как ситуацию самореализации и полного раскрытия собственного потенциала в семейных отношениях и профессиональной деятельности (Дарвиш О.Б. Возрастная психология: учебное пособие для высших учебных заведений. Москва: Владос, 2003, с. 8).

Развитие человека в поздней зрелости являет собой продолжение онтогенеза с заложенной в нем филогенетической программой. В названном возрасте изменяется сенсорная сфера человека. Из научных данных С.В. Кравцова, Е.Ф. Рыбалко, М. Кляйна, П. Шебера следует, что острота зрения позднезрелого человека относительно долго сохраняется, в том числе в интервале цветовых порогов, но в возрасте около 62 лет начинает падать до половины прежней величины. Уменьшается от 260 до 250 градусов поле зрения.

Подобные деструктивные процессы развиваются в области слуха. К 55 годам слуховая чувствительность человека снижается до 30 дБ. Однако в межличностной беседе это явно не ощущается. Подобные деструктивные процессы развиваются в области вкуса, обоняния, болевой чувствительности, а также зрительной, слуховой, кратковременной, долговременной памяти.

Мышление и интеллект демонстрируют неоднозначную картину. Согласно исследованиям Ж.А. Балакшиной и М.В. Фор, вербальные и математические субтесты успешнее выполняются людьми старшего среднего возраста, нежели молодыми людьми. В среднем опережение составляет 20 баллов. Тесты на пространственное мышление составили разницу в 3–5 баллов в пользу людей 50 лет и старше [2]. Снижение интеллекта у людей «мыслительного» типа происходит позже и выражено слабее. Текучий интеллект, связанный с научением (индуктивное мышление, запоминание, восприятие новых отношений и связей), остается либо стабильным, либо даже увеличивается. Кристаллизованный интеллект (объем знаний, общая компетентность) неуклонно повышается. Креативность медленно снижается по мере ее замещения опытом. Подобная картина наблюдается в области критичности мышления. Названные выше исследователи сенсорной сферы и психических функций едины во мнении относительно работы механизма их длительного сохранения в соответствующей деятельности и высокой работоспособности.

У поздневозрастных людей уменьшаются психомоторные показатели: у мужчин к 55 годам мышечная сила падает на 10 кг, ослабевает сила кисти. Опорные показатели рук и ног остаются стабильными, точность движения рук снижается.

Люди в этом возрасте постепенно утрачивают скорость приема и переработки информации. Падает интенсивность внимания. Вместе с тем представители позднего зрелого возраста сохраняют работоспособность, интеллект, креативность до 65–70 лет. (Окончание периода поздней зрелости может колебаться в зависимости от личностной индивидуальности.) Из заключения Б.Г. Ананьева следует, что интенсивность интеллектуальных функций в поздней зрелости детерминируется внутренним фактором – одаренностью и внешним – образованием [1, с. 45]. Образование затормаживает деструктивный процесс старения. Принимая решение о продолжении образования, позднезрелый человек получает мотивацию и мощный источник положительного отношения к жизни. Программа и планы деятельности сообщают психике человека импульс дальнейшего развития. Оно проявляется в совершенствовании знаний, профессиональных умений, сферы общения.

В обозначенном нами возрасте наблюдаются существенные изменения эмоциональной сферы. В частности, уровень эмпатии падает. При этом показатели сентиментальности в возрастных границах 55–60 лет повышаются, а в последующем резко снижаются. Обращает на себя внимание тот факт, что женщины неизменно сохраняют более высокие показатели, чем мужчины. Уровень возбудимости и интенсивности эмоций у лиц обоего пола снижается. При этом мужчины менее эмоциональны, чем женщины. Наряду с этим проявляется противоположная тенденция возрастания длительности эмоциональных переживаний. В этом аспекте также лидируют женщины. Из этого следует, что позднезрелые люди демонстрируют в большей мере удовлетворенность жизнью, они счастливее молодых и раннезрелых людей. Выраженный рост позитивной эмоциональности наблюдается у мужчин-интровертов и замужних женщин.

По утверждению Д.А. Леонтьева, позднезрелая личность обладает устойчивой конфигурацией основных мотивационных линий [6]. Они меняются от потребности в любви, друзьях к семье, здоровью к благополучию, безопасности, духовности. Эти ценностные приоритеты характерны и для мужчин, и для женщин. Увеличение возрастных границ способствует уменьшению широты интересов. Половое влечение как одна из потребностей взрослого человека у мужчин снижается, у женщин является стабильным. Снижается и мотивация достижений.

В позднем зрелом возрасте меняются личностные свойства: уменьшается гибкость поведения, агрессивность; вплоть до 61 года растет бескомпромиссность (позже снижается). Люди этого возраста менее вспыльчивы, испытывают кризис идентичности между зрелостью и старостью, инициирующий «ревизию пережитого». Мужчины подозрительнее женщин. У представителей обоих полов снижается конфликтность. Готовность к переменам и трудностям падает. Поздневзрослые люди менее конформны, чем молодые и раннезрелые. Первые в решении сложных ситуаций опираются на собственное мнение. Люди 55–70 лет демонстрируют доминантность, духовно-нравственные приоритеты, стремление избегать неудачи. К позднезрелому человеку применимы характеристики личностной зрелости: широкие границы «Я», самопринятие, комфортные социальные отношения, опыт, реалистичность, чувство юмора, наличие жизненной философии, мудрость, самосознание, мягкость, снисходительность. К этим чертам А.А. Реан добавляет ответственность, терпимость, саморазвитие, позитивное мышление и отношение к миру, генеративность (заинтересованность в жизненном устройстве и наставление молодого поколения, выражаемые в обучении и заботе, функциональный финализм (разрушение жизненных иллюзий) [10]. Периоду поздней зрелости соответствует изменение образа жизни в связи с

уходом детей из родительской семьи, выстраивание новых семейных отношений. Данная возрастная группа реализует следующие виктимологические задачи: достижение социальной и гражданской ответственности, поддержание адекватного жизненного уровня, помощь детям, определение способов реализации досуга, реализация личностного аспекта супружества, взаимодействие со стареющими родителями, принятие собственных физиологических перемен.

Данный период онтогенеза характеризуется наивысшим развитием духовных способностей человека, что в терминологии древних греков вслед за Аполлодором (144 г. н. э.) получило название «акме» – вершина, кульминационная степень развития человеческой личности, «тождественность себе». Достигшая своего «акме» личность демонстрирует полноту самобытия, свое место в мире, взвешенность, стабильность, объективность, ответственность, устоявшиеся ценностные приоритеты, внутреннюю культуру.

Эмпирические наблюдения за карьерой политических, экономических, финансовых, научных лидеров убеждают в сохранении ими в позднем зрелом возрасте основных позиций в общественной структуре. Руководство государственными, хозяйственными, общественными механизмами осуществляет, как правило, позднезрелый человек. Спад продуктивности не характерен для многих профессий: преподавателей, врачей, программистов и др. Продолжают полноценно трудиться представители творческих профессий: поэты, писатели, композиторы, художники и др. Убедительным примером позднезрелой продуктивности являются Леонардо да Винчи, И. Гете, М.В. Ломоносов, В.И. Вернадский, А. Эйнштейн, Ф.М. Достоевский, М.М. Пришвин, Ч. Диккенс и др. Творческая, трудовая отдача влечет за собой увеличение «психологического будущего», открытие новых перспектив.

В противовес имеющимся в психологии суждениям о стагнации развития человека в позднем зрелом возрасте современная наука настаивает на безграничности экзистенциального развития личности. В период поздней зрелости человек обладает стабильными социальными ролями, умеет расставлять приоритеты, готов брать на себя ответственность, признает свои ошибки, обладает уверенностью, организованностью, целеустремленностью, властными полномочиями, демонстрирует индивидуальный жизненный стиль, жизненные ценности и собственные принципы, поддерживает других интеллектуально и эмоционально, склонен к реальным оценкам и философским обобщениям. Персональные характеристики (экстровертивность/интровертивность, самостоятельность/зависимость, активность/пассивность, альтруизм/эгоизм, гармоничноть/противоречивость и др.) определяются взаимоотношениями человека с обществом. Социально зрелая личность характеризуется интеллектуально взвешенным, деятельностно-продуктивным, профессиональным, социально активным, нравственно и эстетически осознанным, ответственным отношением к жизни.

Зрелые люди также дифференцируются по гендерному принципу: женщины легче адаптируются к выходу на пенсию и потере работы, чем мужчины. Причины этого кроются в анатомических различиях мозга женщин и мужчин. Первые обладают большим весом мозолистого тела (пучка волокон между правым и левым полушарием), нежели мужчины. Одновременная работа обоих полушарий головного мозга приводит к более интенсивному обмену информацией между полушариями, высоким показателям в речевой деятельности и коммуникации. Вместе с тем мозговая активность подвержена гормональному влиянию. С возрастным изменением гормонального фона гендерная детерминация мышления сглаживается, дополняется чертами противоположного пола.

В качестве вывода отметим: рубеж старения, сопряженный с ухудшением здоровья, потерей работоспособности, в наши дни отодвинут. В условиях продления активного долголетия хронологический возраст 55–70 лет следует считать значимым экономически, социально, культурно. В наступивший период человек физиологически, психологически, когнитивно стабилен, но подвержен физиологическому и профессиональному старению. На этом фоне достигают апогея личностные качества позднезрелой личности, ее духовно-нравственные характеристики. Выраженный экзистенциальный план инициирует развитие у людей 55–70 лет мотивации к непрерывному образованию, активному образу жизни, сохранению здоровья. Полученное нами комплексное знание о людях позднего зрелого возраста интегрируется в педагогическую науку для личностной самореализации этой прослойки общества, использования их опыта для воспитания детей, повышения благосостояния государства.

Библиографический список

1. Ананьев Б.Г. *Человек как предмет познания*. Санкт-Петербург: Питер, 2002.
2. Балакшина Ж.А., Фор М.В. Возрастная изменчивость интеллекта от подросткового периода до взрослости. *Вестник Санкт-Петербургского университета.* 2008; Выпуск 4.
3. Вебер М. *Избранные произведения*. Москва: Прогресс, 1990.
4. Даль В.И. *Толковый словарь живого великорусского языка*. Москва: Азбука, 2010.
5. Дарвиш О.Б. *Возрастная психология*: учебное пособие для высших учебных заведений. Москва: Владос, 2003.
6. Леонтьев Д.А. *Очерк психологии личности*. Москва: Смысл, 1993.
7. Мальсагов А.А., Лезина В.В. Нейродидактическая технология обучения взрослых. *Вестник ПГУ.* 2017; № 1: 147–154.
8. Миронова Л.Р. *Взрослость и/или зрелость*. Санкт-Петербург, 2004.
9. Ожегов С.И. *Толковый словарь русского языка*. Москва: Азбуковник, 1997.
10. Реан А.А. Психология личностной зрелости. *Профессионально-личностное развитие будущего специалиста.* Санкт-Петербург, 2013: 110–121.

References

1. Anan'ev B.G. *Chelovek kak predmet poznaniya*. Sankt-Peterburg: Piter, 2002.
2. Balakshina Zh.A., For M.V. Vozrastnaya izmenchivost' intellekta ot podrostkovogo perioda do vzroslosti. *Vestnik Sankt-Peterburg*skogo *universiteta.* 2008; Vypusk 4.
3. Veber M. *Izbrannye proizvedeniya*. Moskva: Progress, 1990.
4. Dal' V.I. *Tolkovyj slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka*. Moskva: Azbuka, 2010.
5. Darvish O.B. *Vozrastnaya psihologiya*: uchebnoe posobie dlya vysshih uchebnyh zavedenij. Moskva: Vlados, 2003.
6. Leont'ev D.A. *Ocherk psihologii lichnosti*. Moskva: Smysl, 1993.
7. Mal'sagov A.A., Lezina V.V. Nejrodidakticheskaya tehnologiya obucheniya vzroslyh. *Vestnik PGU.* 2017; № 1: 147-154.
8. Mironova L.R. *Vzroslost' i/ili zrelost'*. Sankt-Peterburg, 2004.
9. Ozhegov S.I. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Azbukovnik, 1997.
10. Rean A.A. Psihologiya lichnostnoj zrelosti. *Professional'no-lichnostnoe razvitie buduschego specialista.* Sankt-Peterburg, 2013: 110-121.

Статья поступила в редакцию 07.09.22

УДК 37.01 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-153-156

***Romanova A.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, South Ural State University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: romanovaav@susu.ru*

***Popova E.A.**, Doctor of Sciences (Economics), Professor, South Ural State University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: popovaea@susu.ru*

INSTALLATION AS A PRINCIPLE OF FORMATION OF BUSINESS ETHICS AND CULTURAL FOUNDATIONS OF LIFE. The concept of installation and its fundamental functions is defined from the standpoint of methodological analysis. The concept of the cognitive attitude of business ethics and the cultural foundations of personal life is given. Special attention is paid to the formation of an attitude to professional and cognitive activity in a higher educational institution. It is shown that the installation problem is one of those discussed in recent years, starting from the beginning of the twentieth century. Its significance stems from its performance as a trigger mechanism in a variety of human activities. In modern literature, the attitude is considered, on the one hand, as an internal readiness for activity, on the other hand, as the activity of a teacher in the formation of this readiness. At the same time, under the methodology of setting formation within the framework of the research tasks under consideration, the authors mean a set of philosophical provisions about the knowledge and change of pedagogical reality (within university education as a social phenomenon and a way of implementing the pedagogical process).

Key words: **attitude, cognitive activity, function, pedagogy, structure, business ethics, pedagogical culture.**

***А.В. Романова,** канд. пед. наук, доц., Южно-Уральский государственный университет, г. Челябинск, E-mail: romanovaav@susu.ru*

***Е.А. Попова,** д-р эконом. наук, проф., Южно-Уральский государственный университет, г. Челябинск, E-mail: popovaea@susu.ru*

УСТАНОВКА КАК ПРИНЦИП ФОРМИРОВАНИЯ ДЕЛОВОЙ ЭТИКИ И КУЛЬТУРНЫХ ОСНОВ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье с позиций методологического анализа определено понятие установки и ее основополагающих функций. Дано понятие познавательной установки деловой этики и культурных основ личной жизнедеятельности. Особое внимание уделено формированию установки на профессионально-познавательную деятельность в высшем учебном заведении. Показано, что проблема установки является одной из обсуждаемых за последние годы, начиная с начала двадцатого века. Ее значимость вытекает из выполнения ею функций пускового механизма в разнообразной деятельности человека. В современной литературе установка рассматривается, с одной стороны, как внутренняя готовность к деятельности, с другой, – как деятельность преподавателя по формированию этой готовности. При этом под методологией формирования установки в рамках рассматриваемых задач исследования авторами понимается совокупность философских положений, о познании и изменении педагогической реальности (внутри вузовского образования как социального явления и способа осуществления педагогического процесса).

Ключевые слова: **установка, познавательная деятельность, функция, педагогика, структура, деловая этика, педагогическая культура**.

Проблема установки обстоятельно исследовалась рядом известных авторов (Д.Н. Узнадзе, А.В. Петровский и др.). Мы согласны с тем, что установка функционирует на бессознательном уровне, но в педагогике формируется на сознательном уровне. Важно и то, что формирование установки связано с развитием внимания как направленности личности.

Цель исследования – с позиций методологического анализа обосновать познавательную установку в качестве принципа деловой этики и культурных основ личной жизнедеятельности.

Задачи исследования определяются, прежде всего, осознанием значимости установки с позиции педагогической теории и практики. Задачами исследования являются оценка (с позиции ценностной значимости установки) функций и зон формирования педагогической этики экономической личности, ее культурных основ жизнедеятельности в высшем учебном заведении.

С педагогических позиций можно рассматривать как работу ППС вуза по формированию деловой этики и культурных основ личной жизнедеятельности. Это сравнительно новая направленность исследования, связанная с мягкими факторами предпринимательской деятельности. В отличие от жестких факторов, они все более обращают на себя внимание в связи с позитивным влиянием на рост производительности труда и конкурентоспособность хозяйствующих субъектов.

Важно отметить, что деловая этика существует в двух измерениях: индивидуальном и социальном. В нашем исследовании особое внимание уделяется первой. То же самое касается и деловой культуры, культурных основ личной жизнедеятельности.

Методологической основой исследования являются труды современных авторов по теме исследования. Особое внимание при этом обращалось на исследования в сфере познавательной установки (ее структуры) и на формирование установки на профессионально-познавательную деятельность в сфере деловой этики и культурных основ личной жизнедеятельности [1; 2].

Результаты исследования определены следующим алгоритмом изысканий:

– значимость установки с позиций педагогической теории и практики;
– этическая направленность исследования;
– формирование культурных основ личной жизнедеятельности.

Теоретическая значимость проведенного исследования заключается в предложенном авторском подходе к требованиям установки и ее функциям. Практическая ценность – в реализации предложенного подхода к требованиям установки при обучении студентов в вузе.

1. Значимость установки с позиций педагогической теории и практики

Прежде всего, укажем на важность установки как педагогической направленности исследования. Она, как справедливо отмечается некоторыми авторами, представляет собой внутреннюю готовность личности к конкретной деятельности. Она – эта установка – связана также со вниманием, направленностью личности к определенной деятельности.

Центральным вопросом в рамках «установки» является ее функциональная направленность. Выделим следующие функции.

Гностическая функция – характеризует личность как субъект познавательной активности и оказывает непосредственное влияние на воспитание. Познание неразрывно с обобщением, переносом сформированных познавательных умений в новую когнитивную среду, с выделением главного, существенного, осмыслением.

Интегративная функция – характеризует связь с другими функциями. Связь осуществляется по линии обобщения знаний, формирования навыков предметно-практической деятельности, переноса умений в новые условия экономического образования.

Ориентировочная функция проявляется в общем осмыслении знаний и умений для экономического образования личности. В процессуальном плане личность должна быть сориентирована в средствах достижения экономического образования (это связано с определением ближних, средних и дальних перспектив, выбором средств их достижения).

Оценочная функция предполагает установление обратной связи, сравнение полученных результатов с заданной целью образования, формирование выводов, являющихся базой коррекции педагогического процесса.

Регулятивная функция ориентирована на процесс реализации цели самого педагогического процесса, осуществления обратной связи, сопоставления деятельности участников этого процесса, влияния на сам процесс, интеракции всех его участников.

Функция регуляции применяется в нескольких случаях: при организации экономического образования на основе выдвижения гипотезы и ее проверки; при проблемном построении занятий (стремлении к оптимизации); при управленческом подходе к педагогическому процессу.

Можно также утверждать, что установка выступает в качестве принципа формирования педагогической культуры и деловой этики.

2. Этическая направленность исследования

Следует различать зоны формирования педагогической этики: организационно-проектировочная, содержательно-процессуальная, мотивационно-аналитическая, оценочно-корректирующая (табл. 1). Педагогическая этика реализуется только в деятельности. Говоря иначе, формирование этики носит целенаправленный характер.

Таблица 1

Функции и зоны формирования педагогической этики экономической личности

Зона	Функция
Организационно-проектировочная	Определение этапов формирования педагогической этики Декомпозиция цели на задачи Выбор средств достижения целевых установок
Содержательно-процессуальная	Координирующая, связанная с включением в педагогический процесс различных форм и методов достижения успеха Развивающая, связанная с овладением способами мыслительной деятельности Интеграционная, связанная с объединением усилий для достижения целей формирования этической культуры
Мотивационно-аналитическая	Развивающая Прогностическая, отражающая целедостижение Мобилизационная, связанная с ориентацией личности на овладение педагогической этикой
Оценочно-корректирующая	Учет конкретных факторов и условий Контроллинговая Оценки по конечному результату

3. Формирование культурных основ личной жизнедеятельности

В житейском употреблении значение слова «культура» можно раскрыть в двух связанных между собой значениях: 1) единство достижений человечества, рассматриваемых совместно – в производственной, социальной и духовной жизни; 2) значительный, соответствующий современным требованиям уровень всех достижений. Речь, например, может идти о профессиональной (педагогической, экономической и т. д.) культуре.

В научной литературе (в дополнение к отмеченному) выделяются три определения значения культуры – аксиологическая, духовная и этносоциологическая. Отмеченное касается как отечественной, так и зарубежной литературы.

В аксиологической концепции выделяется два подхода – «прогрессистский» (культура включает только положительные ценности) и «бинарный» (когда в культуру включают как положительные, так и отрицательные ценности). Последние, по мнению сторонников такого подхода к определению культуры, выражают определенную человеческую индивидуальность.

Л.З. Немировской проанализировано понятие содержания культурной жизни человека. С одной стороны, оно находится в плоскости «производство», с другой – в плоскости «потребления духовных ценностей, знаний о комплексах культурных ценностей и умений обнаружить приоритетное для человека в его жизни». Мы поддерживаем позицию автора, духовная концепция сводит культуру со сферой духовной жизни общества.

К названному виду культуры относят интеллектуальную, нравственную, правовую, художественную и религиозную (в контексте религиозный культ) культуры. Подчеркивая это, Н.С. Злобин отмечает, что «так называемая материальная культура только потому есть культура, что она в то же время духовна».

Сторонниками этносоциологической концепции культура рассматривается как «творение человека в противоположность тому, что порождено природой». Это мир, от начала и до конца создается и совершенствуется самим человеком. Поэтому он противостоит и миру природному, и миру божественному, существующим помимо человека. Приверженцы этой теории рассматривают в культуре систему всего того, что делает человека личностью. В.В. Сильвесторов, подчеркивая это, отмечает, что «культура определяет человеческую историю как тайну ее преемственности».

Таким образом, мы можем сделать вывод, что культура – это «опыт, представляющий собой закрепленное единство знаний и умений, то есть воспитание» [3]. То есть культуру управления можно представить в виде комплекса стереотипов, которые формируются в процессе воспитания, условий окружающей среды, места жизнедеятельности индивида.

Все эти подходы указывают на новый ракурс рассмотрения понятия педагогической культуры как измерение эффективности передачи опыта от предшествующих поколений последующим и уровень издержек последних при освоении знаковых систем. Культуру условно можно разделить по видам деятельности и рассмотреть в ней технологии конкретного (в нашем случае педагогического) вида деятельности; формы и методы социализации и социальной адаптации человека; выражение степени общественного содействия или противодействия формированию свободно действующей личности [2].

Здесь следует отметить, что под свободой понимается не вседозволенность (и даже не осознанная необходимость). Свобода (с точки зрения педагогической науки) – появляется там и тогда, где и когда «у субъекта появляется возможность выбора между различными вариантами поведения (и чем шире у человека выбор, тем больше мера его свободы)».

Именно с этих позиций нами и рассматривается спортивно-педагогическое образование как постижение смысла культурных основ жизнедеятельности личности. В частности, они представлены нами со следующих позиций (рис. 1).

Социокультуру можно представить в виде важнейшего фактора жизнедеятельности любого человека, стремящегося к успеху в любом социуме. Это: развивающиеся идеи, взгляды, инновации, образы мыслей, действий и взаимоотношений. Это также система ценностей, этика, менталитет и язык общения (в рамках педагогического образования).

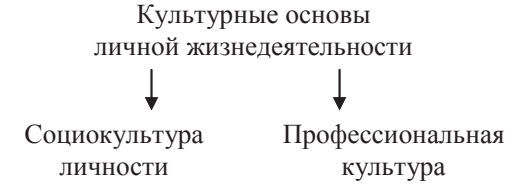


Рис. 1. Две составные части культурных основ жизнедеятельности

Здесь будет уместным следующее «поле» социокультуры: взаимодействие человека с внешней средой, мотивация и размер вуза физической культуры. Данное поле определяется также такими параметрами, как дистанция власти в конкретной стране (регионе), уровень избегания неопределенности, сочетание мужского и женского в рамках данной социокультуры.

Все это имеет непосредственное отношение к деятельности будущих выпускников вуза физической культуры (как и сама профессиональная культура).

Необходимо отметить следующее.

Профессиональная культура (ПК) определяет:

1) основные характеристики развития личности,
2) ведет к совершенствованию форм и методов деятельности,
3) вырабатывает лучшую систему передачи социального опыта.

Профессиональная культура обычно осознается ее носителем. В отличие от нее, обучающая культура может быть и неосознанной. В ее арсенале традиционализм является одним из главных средств воздействия на человека, в том числе и студента, обучающегося в вузе физической культуры.

Личностный уровень ПК раскрывает соответствие человеческой деятельности духовной, основными показателями которой назовем гуманность, свободу, ненасилие, человеколюбие. Характеристика ее субъекта включает соответствие данной личности, выполняющей роль и функции наставника, нормы общечеловеческой культуры и нравственности. Другими словами, она измеряется в системе профессиональных ценностей, определяющих эффективность культуросообразного образования в вузе физической культуры.

Конкретно это выражается в диалогичности обучающей культуры. Происходит это в диалоге, в обмене информацией, эмоциями, знаниями с обучающимися.

В последнее время интерес к диалогичности (когда роли педагога и студента не абсолютизированы) неуклонно усиливается. И с этих позиций можно действительно вести речь о спортивно-педагогическом образовании как постижении смысла профессиональной культуры.

С позиций отмеченного культура обучающегося в любом вузе – это его способность к творческому восприятию, пониманию и преобразованию действительности в той или иной сфере деятельности и отношений. Становясь профессией, она делается проявлением человеческой образованности и профессиональной компетентности.

Поскольку специалист в той или иной сфере деятельности формируется лишь вследствие приближения к ПК, то человекотворческая функция может быть названа в качестве главной функции данной культуры. И здесь возможны «жертвы», требуемые культурой от обучающихся ради дальнейших возможностей в процессе послевузовской жизни.

Подводя некоторый итог, следует констатировать, что спортивно-педагогическое образование – это профессиональная культура выпускника вуза физической культуры и предмет изучения «социокультуризации» как науки. Педагогика в этом плане есть искусство образования человека, обязательно предполагающего наличие идеала национального образования.

Речь, по сути, идет о социокультурном образовании, то есть образовании, сообразном культуре (соответствующему образу данной культуры в данной стране). И прежде всего, это касается высшего образования в том или ином вузе. Образованность в данном случае связана с постижением высшего уровня профессиональной культуры.

Культуросообразность спортивно-педагогического образования нами соотносится с двумя видами культур, органически связанных друг с другом. Во-первых, это трансляция ценностей педагогической культуры в сфере высшего образования выпускников вуза (то есть то, о чем только что говорилось выше). И.М. Быховская по этому поводу пишет: «Рассмотрение образовательной системы как способа трансляции культурных ценностей непосредственно связывает ее с процессом культурной идентификации личности, который в значительной мере протекает именно в образовательном контексте (в широком, не только институциональном, смысле этого понятия), с ситуацией социализации – инкультурации и, что весьма существенно сегодня, ресоциализации и аккультурации индивида». Во-вторых, это трансформация ценностей педагогической культуры. В данном случае речь идет о культуросообразности не содержания образовательных программ, а конкретной деятельности педагогов в рамках конкретного вуза (университета). Иначе данный вид культуры можно назвать «социокультурной практикой», включающей систему организации педагогического процесса, методы деятельности и т. д.

Подчеркнем необходимость в современных условиях диалога названных культур. Важность его повышается в процессе международной интеграции европейских стран. А это означает необходимость по-новому осознать смысл культуросообразного образования в нашей стране и конкретном вузе физической культуры, в частности.

В качестве обобщения приведем слова Д.С. Львова по поводу того, что западные книги (учебники) по рыночной экономике становятся все больше похожими на ритуальные пособия, чем на источник творческого осмысления и анализа сложных явлений реальной жизнедеятельности [5]. Они носят в основном информационно-описательный характер и не отвечают на вопросы: почему, как и что это дает? Отмеченное в полной мере относится и к спортивно-педагогическому образованию как постижению смысла культурных основ личной жизнедеятельности.

Обобщая, приведем установочную направленность действий в отношении смысла культурных основ личной жизнедеятельности (табл. 3). Она – эта направленность действий – имеет отношение (в самом обобщенном виде) и к формированию деловой этики.

Таблица 3

Обобщенная классификация установочных действий
в сфере исследуемых вопросов

Функциональное предназначение	Установочная направленность действий
1. Конкретизация установки в сфере педагогической культуры и деловой этики	Направленность личности на решение конкретных задач Готовность к учебно-познавательной деятельности Устремленность конкретной личности
2. Формирование познавательной установки в сфере педагогической культуры и деловой этики	Овладение познавательными ценностями Ориентация установки, связанной с этапами обучения Средства профессиональной подготовки специалиста
3. Структура познавательной установки в сфере педагогической культуры и деловой этики	Мотивирование интересами Переведенная в субъективное состояние потребность Ценностно-ориентированная, регулятивная установка

Таким образом, в результате проведенного исследования мы пришли к следующим выводам.

1. Работа посвящена установке как формированию деловой этики и культурных основ личной жизнедеятельности. Данная проблема рассмотрена с позиций внутреннего состояния человека (готовности к конкретной – активной – деятельности в сфере ценностных ориентаций).

2. С позиций ценностной значимости под этикой авторами понимается учение о проявлении морали и нравственности в деловом общении, а под культурой (в самом общем виде) – мерило развития и достижений человека. Данные понятия определенным образом связаны друг с другом. Это выражается, прежде всего, в том, что личностное «Я» предполагает несколько иные требования к данным категориям [6].

3. Отмеченное предлагает и иной подход к требованиям установки (и ее функциям). Именно об этом и идет речь в исследовании с позиций ценностной значимости данных категорий в процессе обучения студентов в высшем учебном заведении.

Библиографический список

1. Дуранов М.Е., Баскакова А.М., Ломакина И.С. *Педагогическая психология управления профессиональным образованием студентов в высшей школе*. Челябинск: ЧГАКИ, 2003.
2. Виноградова Н.П., Попова А.А., Попов А.Н. *Экономика делового успеха*. Москва: РАЕ, 2017.
3. Бенин В.Л., Орехов Е.Ф., Попов А.Н. Экономическая составляющая (компетентность) педагогической культуры. Челябинск: УралГАФК, 2004.
4. Быховская И.М. Образование как механизм трансляции и трансформации ценностей культуры. *Методология современной общей и спортивной педагогики*. Москва: РГУФК, 2004.
5. Попова А.А. *Деловая этика*. Челябинск: Уральская Академия, 2012.
6. Бенин В.Л. *Педагогическая культурология*. Уфа: БГПУ, 2004.

References

1. Duranov M.E., Baskakova A.M., Lomakina I.S. *Pedagogicheskaya psihologiya upravleniya professional'nym obrazovaniem studentov v vysshej shkole*. Chelyabinsk: ChGAKI, 2003.
2. Vinogradova N.P., Popova A.A., Popov A.N. *`Ekonomika delovogo uspeha*. Moskva: RAE, 2017.
3. Benin V.L., Orehov E.F., Popov A.N. `Ekonomicheskaya sostavlyayuschaya (kompetentnost') pedagogicheskoj kul'tury. Chelyabinsk: UralGAFK, 2004.
4. Byhovskaya I.M. Obrazovanie kak mehanizm translyacii i transformacii cennostej kul'tury. *Metodologiya sovremennoj obschej i sportivnoj pedagogiki*. Moskva: RGUFK, 2004.
5. Popova A.A. *Delovaya `etika*. Chelyabinsk: Ural'skaya Akademiya, 2012.
6. Benin V.L. *Pedagogicheskaya kul'turologiya*. Ufa: BGPU, 2004.

Статья поступила в редакцию 29.09.22

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-156-158

Sazonov D.V., *Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Bauman Moscow State Technical University (Moscow, Russia), E-mail: sazonov-d@bmstu.ru*
Pogorelova I.A., *student, Bauman Moscow State Technical University (Moscow, Russia), E -mail: ilonapogorelova01.09.2002@gmail.com*

SOME ASPECTS OF STUDENT COMPUTER LITERACY. Nowadays different skills in using a computer, which are being formed during the whole life, are important. These skills form the computer literacy of a person. Some of its components are considered in the article: the means of creation of presentation pdf-versions chosen by students, the size of presentation files, and problems of disproportional compressing of images. More than 600 works have been analyzed – presentations delivered from students according to the task in original and pdf-formats. The following conclusions are drawn on basis of file properties: many students don't have enough knowledge about the simplest aspects of the most popular programs for presentation making; some students have poor computer literacy that appears in big file sizes and deformation of image proportions: there are several presentation files with sizes 40, 45 and even more than 200 Mb, although the adequate size would be less than 20 Mb; and deformed maps lost the scale. It is also proposed that the considered problems concern not only students.

Key words: **computer literacy, file size, pdf-file, education, presentation.**

Д.В. Сазонов, *канд. техн. наук, доц., Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана (национальный исследовательский университет)» (МГТУ имени Н.Э. Баумана), г. Москва, E-mail: sazonov-d@bmstu.ru*
И.А. Погорелова, *студентка, Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана (национальный исследовательский университет)» (МГТУ имени Н.Э. Баумана), г. Москва, E -mail: ilonapogorelova01.09.2002@gmail.com*

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ КОМПЬЮТЕРНОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

В современном мире важны различные умения работы на компьютере, которые формируются в течение почти всей жизни. Совместно они составляют компьютерную грамотность человека. В статье рассмотрены некоторые её составляющие: знание простой функции программ, в которых создаются презентации, адекватность размера файла, содержащего презентацию, проблемы непропорционального сжатия изображений. Было проанализировано более 600 работ – презентаций, полученных от обучающихся согласно заданию, как в исходном формате, так и в pdf-версии. На основе различных свойств файлов сделан вывод, что у большой части обучающихся недостаточны знания о простейших моментах распространённых программ для создания презентаций, например, способ создания pdf-версии файла самой программой; у части обучающихся невысокая компьютерная грамотность проявляется в огромных размерах файлов и искажении пропорции рисунков: были получены файлы презентаций размером 40, 45 и даже более 200 Мб, хотя адекватным размером было бы менее 20 Мб, а искаженные карты регионов теряли, по сути, масштаб. Также сделано предположение, что поднятые проблемы относятся не только к обучающимся.

Ключевые слова: **компьютерная грамотность, размер файла, pdf-файл, презентация.**

В современном обществе работа на компьютере является неотъемлемой частью жизни, а потому компьютерная грамотность человека очень важна и должна формироваться ещё со школьной скамьи [1; 2]. Это определяет актуальность выбранной темы. Существуют различные понимания термина «компьютерная грамотность» [3–10], которые включают в себя самые разные аспекты (и уровни): «знание основ языков программирования, умение пользоваться компьютером, обладание навыками решения задач с помощью ЭВМ», правильно задавать поисковые запросы в Интернете, «ресурсосбережение при работе со средствами информатизации» [11] и многое другое. Однако **целью** работы является не размышление над этим понятием, а оценка компьютерной грамотности обучающихся по простым и практическим аспектам, которые авторы относят к данному понятию: простейшие функции программ, в которых создаются презентации, адекватность размера файла, содержащего презентацию, и некоторые другие. Ранее таким, казалось бы, незначительным моментам не уделялось внимания, что подтверждает научную новизну работы. В соответствии с целью были поставлены следующие задачи: выделить основные способы создания pdf-версий презентаций, проанализировать некоторые свойства pdf-файлов, созданных из презентаций, сделать выводы о простых составляющих компьютерной грамотности обучающихся. Практическая значимость работы заключается в следующем: приведен наиболее простой и естественный способ создания pdf-версии презентации, описаны проблемы, связанные с работой на компьютере, которые возможно предупреждать ещё в школе.

В основу работы положен анализ более 600 работ, полученных от студентов по электронной почте в течение нескольких лет. В рамках изучения различных дисциплин студентам в качестве дополнительного задания предлагалось сделать презентацию и отправить её преподавателю как в исходном формате,

так и в виде pdf-файла. Было решено оценить некоторые аспекты компьютерной грамотности обучающихся, основываясь, в том числе, на свойствах pdf-файлов.

В первую очередь рассматривались программы (приложения), с помощью которых презентации конвертировались в pdf-версию. Известно, что это можно сделать тремя основными способами: с помощью pdf-принтера и других сторонних программ, установленных на компьютере; самой программой, в которой создавалась презентация; и онлайн-конвертерами. Отдельно стоит отметить вариант, когда презентация делалась с помощью онлайн-сервисов (типа Google, Canva и др.), в которых, как правило, тоже можно получить pdf-версию.

Современные версии коммерческого MS PowerPoint, свободно распространяемых его аналогов OpenOffice Impress (LibreOffice Impress) – наиболее распространённых программ для создания презентаций – имеют функцию экспорта (или «сохранить как») в pdf. Поэтому этот способ создания pdf-версии авторам кажется наиболее простым и логичным, а также максимально надёжным с точки зрения соответствия исходной версии презентации – то, как она отображалась в программе создания презентации на компьютере обучающегося. Но для этого необходимо знать об этом, так как при обращении в Интернет с поисковыми запросами типа «конвертировать pptx в pdf», «конвертация презентации в pdf», «конвертация powerpoint в pdf» в первую очередь предлагаются онлайн-варианты (рис. 1). Правда, при более удачном запросе «как создать pdf из презентации» первая полноценная ссылка ведёт на раздел поддержки от Microsoft, где указан прямой способ создания pdf. Есть ещё вариант, как узнать о такой возможности – самому сразу использовать раздел «помощь» («справка»; «help») программы, но об этом тоже надо вспомнить, ведь всё проще спросить в Интернете (авторы статьи, честно говоря, тоже не всегда используют подобные разделы программ, когда хотят что-то узнать о её возможностях).

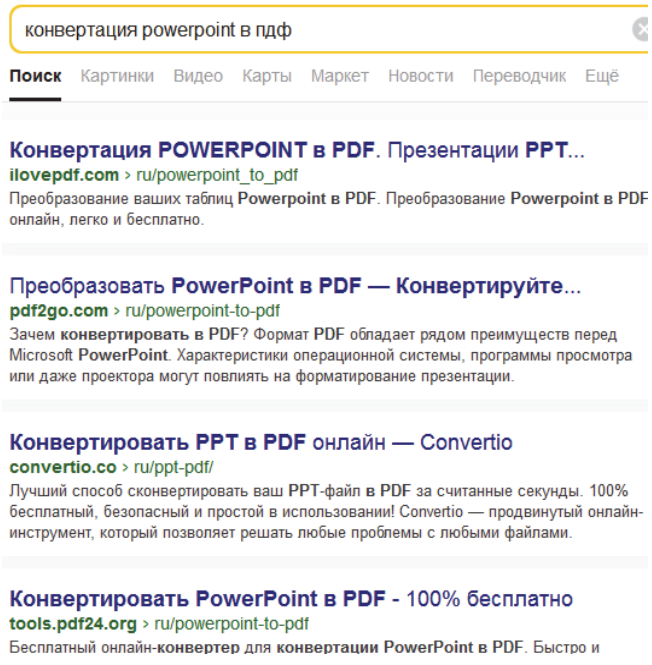


Рис. 1. Пример результата поискового запроса

При анализе свойств файлов все способы создания pdf-версий презентаций были объединены в 5 групп:

1) созданные с помощью самих программ, в которых готовились презентации (PowerPoint и Impress), что будет обозначено как «PP + I»;

2) с использованием часто встречавшихся дополнений Acrobat PDFMaker для PowerPoint и его аналога на Mac OS – Quartz PDFContex – «pdf-offline»;

3) использование Google, в котором, скорее всего, и создавалась презентация – «Google»;

4) использование конкретного онлайн-конвертера, который как раз был первым в списке поискового запроса (рис. 1) – «ilovepdf»;

5) объединённая группа всех остальных вариантов – «другие».

Другим аспектом, который говорит о недостаточной грамотности студента, является отсутствие понимания, сколько памяти не должна занимать презентация на 13–20 слайдов (такой диапазон количества слайдов был указан в требованиях к заданию) как в исходном файле (pptx, odp или аналогичные форматы), так и в pdf-версии. Да, сейчас компьютеры позволяют работать с большими файлами, а почтовые системы, как правило, разрешают отправлять вложения до 20–30 Мб внутри письма, а свыше – ссылками. Надо отметить, что на этом моменте кто-то может задуматься о размере файла. Однако смысла в таких огромных по объёму памяти презентациях нет. Практически всегда причиной такого размера файла является наличие картинок, которые внедрены либо в слишком высоком разрешении (а работы не будут просматриваться на экранах с особо высоким разрешением, следовательно, картинки свыше 3 Мрх нерациональны), либо в форматах типа bmp, png, tiff, которые занимают много места даже при малом разрешении (в отличие от jpg при стандартных настройках). По теме презентации необходимости в картинках, которые могли бы встретиться в выше указанных форматах или в слишком высоком разрешении, не было.

Посмотрим на результаты исследования по способам создания pdf-версий презентаций (рис. 2): больше половины сделано напрямую программами, ещё около 10% создано с помощью Google, что вместе даёт 2/3 работ. Что касается 2-й группы (pdf-офлайн), на которую приходится 11%, то эти программы могли быть ранее установлены, и они добавляют в меню PowerPoint (или его аналогов для Mac OS) дополнительную возможность, связанную с созданием pdf-версий. Однако каждый седьмой pdf-файл был создан конкретным онлайн-сервисом, что, по мнению авторов, очень много, и говорит о недостаточной компьютерной грамотности обучающихся. Что касается прочих вариантов, то в последнюю группу также могут входить редкие случаи, когда презентация выполнялась в менее популярных программах (на компьютере или онлайн), но в них же и создавались pdf-версии, или варианты, когда другие дополнительные программы/pdf-принтеры были ранее установлены. Однако это не оказывает принципиального влияния на общий итог.

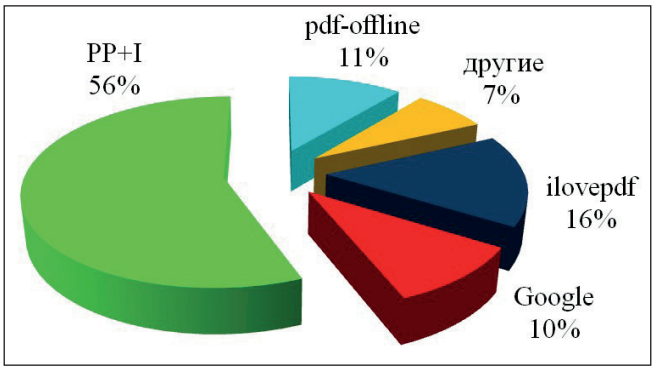


Рис. 2. Распределение по способам создания pdf-версий презентаций

Не будем скрывать, что использование свойств pdf-файлов не является 100% точным, так как при использовании онлайн-конвертеров можно получить упоминание не интернет-ресурса, а, например, обычного PowerPoint. Но этот момент искусственно немного повысит процент pdf-файлов, созданных логичным путём, т. е. с помощью программ, в которых создавалась презентация.

Перейдём ко второму аспекту компьютерной грамотности – размеру файла. Рекордным была презентация с файлом на 258 Мб (рис. 3), которая не была скачана.

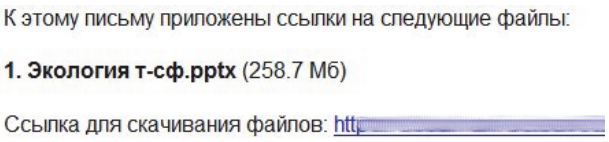


Рис. 3. Размер файла с презентацией

Но встречались и другие «тяжёлые» презентации объёмом более 20 Мб. Наличие таких работ у студентов, пускай и немногочисленное (менее 5%), может говорить о том, что они об этом не думают. К сожалению, сейчас вообще многие не задумываются, что как отдельные файлы, так и целые программы необходимо делать разумных размеров, удаляя всё лишнее. Снижение нагрузки на память, хоть незначительно (в случае данного примера), но экономит различные ресурсы, в том числе временные и энергетические. Тем самым повышается время автономной работы ноутбука и т. д.

Общение со студентами также показало, что многие не знают, что файлы презентаций по сути своей являются архивами, в которых можно увидеть, какая именно картинка занимает столько места, сколько могла бы занять вся «культурно» сделанная презентация. Например, в файле на 45 Мб картинка, которая занимала половину слайда, была представлена tiff-файлом (см. рис. 4), занимающим 28 Мб (с разрешением 9,5 Мрх: 3769*2513), а ещё одна картинка – 10 Мб.

Здесь следует отметить ещё один момент, который стал актуальным в последнее время: во-первых, в бесплатном варианте использования почтовых сервисов появляются ограничения на объём хранящейся информации, во-вторых, системы хранения электронной почты образовательных учреждений сразу могли быть ограничены как для студентов, так и для преподавателей.

Хотелось бы упомянуть ещё один неприятный момент, с которым приходится сталкиваться – непропорциональное сжатие изображений. Оно может приводить не только к странному виду текста, что бывает, например, при встав-

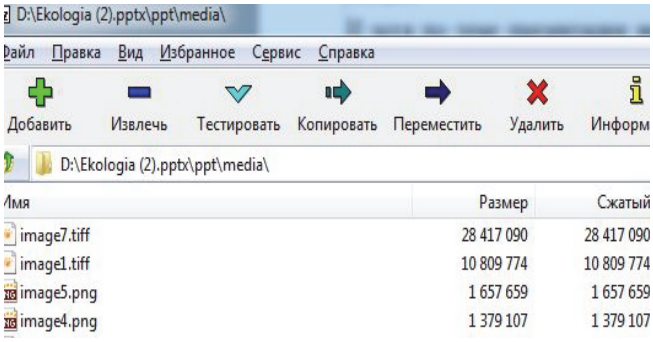


Рис. 4. Часть содержания pptx-файла

ке таблиц в виде картинок, но и к искажению существенных моментов. Например, непривычно видеть овальными предметы, которые в реальности круглые (например, мяч и колесо). Также происходит серьёзная проблема с масштабом при таком некультурном сжатии карт (схем) местности. Тут возникает ещё одна компьютерная проблема, когда люди указывают (или оставляют с исходной картинки) масштаб увеличения/уменьшения на картинке слайда, который может выводиться на экран любого размера. В тех случаях, когда масштаб важен, проблему его указания легко решить – нанести масштабный отрезок либо на самом изображении, либо под ним. Некоторые студенты, к сожалению, всё равно непропорционально сжимали карты, несмотря на то, что в требованиях это чётко было запрещено.

Проведённый анализ собранных файлов, конечно, не может позволить сделать однозначных выводов. Возможно, выбранный нестандартный способ оценки компьютерной грамотности необходимо использовать в сочетании с другими. Однако такое количество (около четверти) pdf-версий презентаций, созданных сторонними программами, всё-таки говорит о недостаточной компьютерной грамотности части обучающихся. Другие затронутые в статье вопросы, связанные с размерами файлов, непропорциональным сжатием картинок, тоже остаются весьма актуальными в наше время.

Данный материал даёт пищу для размышления, в том числе школьным учителям, подтверждает необходимость изучения информатики (или аналогичных дисциплин) в школе и на дальнейших этапах обучения, но, возможно, немного в другом ключе, а также показывает важность компьютерной культуры для разных дисциплин.

Также есть предположение, что поднятые проблемы актуальны не только для обучающихся, но и для читателей данной статьи.

По возможности, аналогичное исследование будет проведено спустя несколько лет, вероятно, может вырасти количество презентаций, созданных в Impress (их было менее 4%), который может частично заместить PowerPoint из-за постоянно изменяющейся ситуации, и в онлайн-ресурсах.

Библиографический список

1. Сычёва К.А. Особенности развития компьютерной грамотности современного подростка. *Интерактивная наука*. 2018; № 11 (33): 21–23.
2. Александрова М.В., Ширин А.Г., Тайков С.М. Развитие информационной грамотности учащихся в условиях сельской школы. *Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review*. 2020; № 1 (29): 21–26.
3. Кизелев П.А. Компьютерная грамотность. *Эпоха науки*. 2017; № 9: 166–168.
4. Минзер И.В., Бабаева Э.С. Содержание понятия «компьютерная грамотность» в научной литературе. *Мир науки, культуры, образования*. 2012; № 4 (35): 198–200.
5. Виштак О.В., Ходакова Н.П. Педагогические условия формирования компьютерной грамотности в дополнительном образовании. *Образование и право*. 2022; № 3: 270–274.
6. Зверева Л.Г., Погодина И.А. Компьютерная грамотность как условие становления будущих специалистов в образовании. *Вестник Майкопского государственного технологического университета*. 2021; Т. 13, № 1: 46–52.
7. Комарова А.А. Уточнение формулировки понятия компьютерная грамотность исходя из современных реалий. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2018; Т. 7, № 4 (25): 142–146.
8. Лапина О.А., Комарова А.А. Характеристики информационного образования личности и их взаимосвязь. *Мир науки. Педагогика и психология*. 2019; Т. 7, № 5: 1–12. Available at: https://mir-nauki.com/PDF/09PDMN519.pdf
9. Добродей Н.Ю., Берген О.В., Мрочко О.Г. Информационная, медийная и компьютерная грамотность учащейся молодежи как условие интерактивного обучения (опыт социологического исследования). *Экономические и социально-гуманитарные исследования*. 2018; № 4 (20): 103–110.
10. Токтарова В.И., Ребко О.В. Цифровая грамотность: понятие, компоненты и оценка. *Вестник Марийского государственного университета*. 2021; Т. 15, № 2: 165–177.
11. Ильин И.В., Ильин В.В. Развитие целей обучения информатике в условиях обновления технической культуры общества. *Педагогическое образование в России*. 2020; № 5: 71–78.

References

1. Sycheva K.A. Osobennosti razvitiya komp'yuternoj gramotnosti sovremennogo podrostka. *Interaktivnaya nauka*. 2018; № 11 (33): 21-23.
2. Aleksandrova M.V., Shirin A.G., Tajkov S.M. Razvitie informacionnoj gramotnosti uchaschihsya v usloviyah sel'skoj shkoly. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie. Pedagogical Review*. 2020; № 1 (29): 21-26.
3. Kizelev P.A. Komp'yuternaya gramotnost'. *`Epoha nauki*. 2017; № 9: 166-168.
4. Minzer I.V., Babaeva `E.S. Soderzhanie ponyatiya «komp'yuternaya gramotnost'» v nauchnoj literature. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2012; № 4 (35): 198-200.
5. Vishtak O.V., Hodakova N.P. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya komp'yuternoj gramotnosti v dopolnitel'nom obrazovanii. *Obrazovanie i pravo*. 2022; № 3: 270-274.
6. Zvereva L.G., Pogodina I.A. Komp'yuternaya gramotnost' kak uslovie stanovleniya buduschih specialistov v obrazovanii. *Vestnik Majkopskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta*. 2021; T. 13, № 1: 46-52.
7. Komarova A.A. Utochnenie formulirovki ponyatiya komp'yuternaya gramotnost' ishodya iz sovremennyh realij. *Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya*. 2018; T. 7, № 4 (25): 142-146.
8. Lapina O.A., Komarova A.A. Harakteristiki informacionnogo obrazovaniya lichnosti i ih vzaimosvyaz'. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya*. 2019; T. 7, № 5: 1-12. Available at: https://mir-nauki.com/PDF/09PDMN519.pdf
9. Dobrodej N.Yu., Bergen O.V., Mrochko O.G. Informacionnaya, medijnaya i komp'yuternaya gramotnost' uchaschejsya molodezhi kak uslovie interaktivnogo obucheniya (opyt sociologicheskogo issledovaniya). *`Ekonomicheskie i social'no-gumanitarnye issledovaniya*. 2018; № 4 (20): 103-110.
10. Toktarova V.I., Rebko O.V. Cifrovaya gramotnost': ponyatie, komponenty i ocenka. *Vestnik Marijskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2021; T. 15, № 2: 165-177.
11. Il'in I.V., Il'in V.V. Razvitie celej obucheniya informatike v usloviyah obnovleniya tehnicheskoj kul'tury obschestva. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2020; № 5: 71-78.

Статья поступила в редакцию 29.09.22

УДК 378.14 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-158-166

Sergeeva B.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Methods of Primary Education, Kuban State University (Krasnodar, Russia), E-mail: 5906372@mail.ru*
Mikerova G.Z., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy and Methods of Primary Education, Kuban State University (Krasnodar, Russia), E-mail: mykerova8@mail.ru*
Zateeva T.G., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Methods of Primary Education, Kuban State University (Krasnodar, Russia), E-mail: 5906372@mail.ru*
Mardirosova G.B., *senior teacher, Department of Pedagogy and Methods of Primary Education, Kuban State University (Krasnodar, Russia), E-mail: 5906372@mail.ru*

MODEL OF ORGANIZATIONAL AND METHODOLOGICAL SUPPORT FOR THE PREPARATION OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS FOR THE DEVELOPMENT OF MATHEMATICAL TALENT OF YOUNGER STUDENTS. The relevance of the study is determined by the need for organizational and methodological support for the process of training primary school teachers to develop the mathematical talent of younger students. The article discloses the definition of the concept of "organizational and methodological support," describes the developed level content of organizational and methodological support for the preparation of a primary school teacher for the development of the mathematical talent of younger schoolchildren: personal, over-the-mark, subject. This study presents a model of organiza-

tional and methodological support for the process of preparing primary school teachers for the development of mathematical talent of younger students, consisting of interconnected components, such as conceptual, meaningful, organizational and methodological and effective-analytical. As a result of the study, for the first time, the educational process of the MBOU MO Lyceum "Technical and Economic" in Novorossiysk, a model of organizational and methodological support for the preparation of primary school teachers for the development of mathematical talent of younger schoolchildren, was developed and introduced into the practice.

Key words: **mathematical talent, organizational and methodological support, preparation of primary education teacher, model.**

Б.В. Сергеева, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, E-mail: 5906372@mail.ru*
Г.Ж. Микерова, *д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, E-mail: mykerova8@mail.ru*
Т.Г. Затеева, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, E-mail: t-zateeva@yandex.ru*
Г.Б. Мардиросова, *ст. преп., ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, E-mail: mardirosovagb@mail.ru*

МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К РАЗВИТИЮ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Актуальность исследования заключается в необходимости сопровождения организационно-методическими материалами процесса подготовки педагогов к развитию математической одаренности учеников начальных классов. В статье раскрыто определение понятия «организационно-методическое обеспечение», описано разработанное уровневое содержание методических материалов, которые требуются для всесторонней подготовки педагога в части развития математической одаренности учеников начальных классов обучения, обусловленного индивидуальными особенностями обучаемого, а также личностной, предметной и метапредметной содержанием подготовки учителя начальных классов. В представленной работе отражена разработанная модель обеспечения способов организации подготовки педагогов к развитию математической одаренности учеников, состоящая из взаимосвязанных компонентов, таких как концептуальный, содержательный, организационно-методический и результативно-аналитический. В результате исследования впервые разработана и внедрена в практику образовательного процесса МБОУ МО лицея «Технико-экономический» г. Новороссийска модель организационно-методического обеспечения необходимой подготовки педагогов младших классов к развитию математической одарённости у учеников начальных классов.

Ключевые слова: **математическая одаренность, организационно-методическое обеспечение, подготовка педагога начального образования, модель.**

Талантливая молодежь выступает определяющим нематериальным ресурсом нашей страны. Одаренные молодые люди обладают мощными потенциальными возможностями по продвижению государства к качественно новому уровню и наиболее эффективным решениям целого комплекса задач. Именно поэтому крайне важным вопросом современной политики, проводимой в образовательной сфере, становится своевременное обнаружение, помощь в развитии навыков и всесторонняя поддержка талантливых школьников. В настоящее время государственная политика делает упор на взращивании талантов у школьников в процессе их обучения в дошкольных учреждениях, а также в школе, в том числе и высшей. На практике указанный принцип воплощается в федеральной целевой программе «Дети России», в частности – в реализации подпрограммы «Одаренные дети», основной задачей которой выступает создание необходимых обстоятельств и условий для формирования целостной системы обнаружения, развития и помощи талантливым детям вне зависимости от области применения имеющейся у них одаренности [1]. Тем не менее в настоящее время современная система образования демонстрирует трудности в процессе занятий с одаренными в области математики учениками. Указанные трудности заключаются в имеющихся несоответствиях:

– имеется потребность в составлении учебных материалов и необходимых нормативов с целью корректного обеспечения работы с математически одаренными учениками, однако не существует актуальных программ для ее результативного проведения;

– существуют необходимые условия в области работы с учениками, обладающими математическими талантами, в то время как имеющиеся предоставляемые социальные преференции не соответствуют требуемому уровню;

– имеется разрыв в высокоперспективных возможностях развития математически талантливых учеников и недостаточным глобальным социокультурным уровнем населения;

– существуют значительные сложности в понимании специфики и разрешении сопутствующих проблем в процессе развития математически талантливых учеников, и имеют место выраженные пробелы в необходимых знаниях у педагогов и родителей таких школьников.

Мы полагаем, что устранение данных несоответствий должно базироваться на принципах системного мышления и комплексных подходах, поэтому необходимо разработать модель организационно-методического обеспечения процесса подготовки педагогов к развитию математической одаренности учащихся начальных классов.

Цель работы: построение, теоретическая аргументация функционирования, практическое испытание модели организационно-методического обеспечения подготовки учителя начальной школы к развитию математической одаренности учеников.

Научная новизна работы состоит в том, что впервые в теории педагогики выявлены определяющие особенности методических материалов подготовки педагогов к развитию математически одаренных учеников начальных классов, доказана эффективность модели организационно-методического обеспечения указанной работы, в том числе ее концептуальный, содержательный, организационно-методический, аналитико-результативный элементы, которые выполняют существенные функции, а также выявлены параметры, определяющие целостность указанных элементов, определены степени сформированности указанной подготовки. Разработаны этапы методической и организационной поддержки подготовки педагогов к развитию математической одаренности у учеников начальной школы: аналитико-диагностический этап, проектировочный этап, практический этап, экспертно-оценочный этап. Также конкретизированы условия указанной поддержки.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что составленные теоретические материалы в области организационно-методического обеспечения подготовки педагогов начальных классов к развитию математически одаренных детей, а также определенные в процессе исследования необходимые условия для данной подготовки и разработанная модель обеспечения организационными и методическими материалами педагогов качественно углубляют научную точку зрения по вопросу обучения педагогов для развития математических талантов у школьников.

Обоснованные критерии организационно-методического обеспечения подготовки учителя начальных классов к развитию математической одаренности учеников начальной школы могут являться основой для определения необходимых психологических черт и потенциальных педагогических возможностей учителей в целях эффективного взаимодействия и наращивания математических талантов у одаренных школьников, что, в свою очередь, является определяющим вектором модернизации системы учебных программ и организационных мероприятий. Представленные в исследовании результаты могут быть использованы в качестве теоретических основ изучения уникальных характеристик одаренных школьников, а также состава присущей им одаренности; задач и практических методик работы учителей с одаренными учениками, а также параметров, по которым будет оцениваться указанная работа; для составления педагогических программ в целях своевременного выявления математически одаренных детей и обучения данных школьников на базе их имеющихся особенностей; для составления плана работы в семье математически одаренных школьников.

Практическая ценность работы заключается в потенциале практической реализации разработанной модели организационно-методического обеспечения подготовки учителя начальных классов к развитию математической одаренности младших школьников в процессе подготовки будущих учителей начального образования в вузах; в составлении разноуровневых программных мер по обнаружению математически одаренных школьников (муниципальный и региональный уровни); в определении типологии диагностических систем в области сформированности педагогов к работе с математически одаренными детьми в части их профессиональных компетенций и личностных особенностей. Представленные в ходе проведения исследования данные потенциально могут быть использованы в качестве базиса для составления и практического применения педагогами методических работ с одаренными математическими способностями учениками. Выработанное в результате проведенной работы уровневое содержание организационно-методического обеспечения подготовки учителя начальных классов к развитию математической одаренности младших школьников: личностного, надпредметного, предметного, обладает эмпирической значимостью в части результативного разрешения трудностей, возникающих в процессе работы с математически одаренными детьми.

Однако по итогам проведения первого из осуществленных опытов в рамках данного исследования в настоящее время общий показатель подготовки педагогов к работе с математически талантливыми детьми является невысоким. В данной области наличествует целый комплекс проблем, который нуждается в разрешении, и крайне важным в таких условиях является аргументация координирования процесса рассматриваемой подготовки.

Анализ психолого-педагогической и методической литературы позволил определить ряд направлений в обучении учителей в целях эффективного взаимодействия с математически талантливыми детьми. *Первая точка зрения* в рассмотренных работах поясняет теоретические и методические характеристики изучения и совершенствования имеющихся талантов (Д.Б. Богоявленская [2], Е.А. Крюкова [3] и др.), обобщает направления в теоретических работах иностранных и отечественных ученых и педагогов, систематизирует актуальные веяния в указанной сфере и практическое применение данных положений при работе с талантливыми учениками. *Вторая точка зрения* представлена в работах, которые раскрывают специфические черты в части развития профессиональных качеств у педагогов при работе с математически одаренными школьниками (В.А. Крутецкий [4], Шадрин В.Ю. [5] и др.). *Третье направление* исследований раскрывает основные способы обучения и развития математически одаренных младших школьников. Также еще выделена одна точка зрения – обучение педагогов для работы с математически одаренными школьниками (Т.Ф. Сергеева [6], Б.В. Сергеева [7], и др.).

Однако в указанных выше работах ученые не имели своей задачей осмысление требований к подготовке педагога начального образования по развитию математической одаренности младших школьников.

Осмысление понятия «организационно-методическое обеспечение» деятельности педагогов определило, что необходимо наибольшие усилия сосредоточить в области выявления и изучения мотивации индивидуального развития педагогов и качественного приращения их профессиональных навыков. Методические и организационные материалы обеспечивают систематичную, упорядоченную, перманентную и долговременную подготовку учителя начальных классов к развитию математической одаренности младших школьников.

В процессе проведенного анализа рассматриваемых вопросов было обнаружено взаимовлияние системы методических основ на организационно-методическое обеспечение подготовки учителя начальных классов к развитию математической одаренности младших школьников. В процессе реализации акмеологического подхода усиливаются побудительные мотивы к активному осуществлению профессиональной деятельности, стимулируются индивидуальные способности учителей, наращиваются их креативные возможности. Рефлексивно-деятельностный подход к осуществлению взаимодействия становится источником продуктивного мышления, условием верного понимания собственных мотивов и мотивов окружающих; стимулом для непрерывного развития математической одаренности. Интегративно-дифференцированный подход предоставляет возможность использования наиболее предпочтительного варианта из имеющихся; нивелирует расхождения в многообразии личностных характеристик педагогов и единой системой требований к их профессиональным и индивидуальным чертам.

Условия наличия необходимых профессиональных способностей и индивидуальных черт учителей, требования государственной системы к оцениванию компетенций педагогов, имеющиеся в данной профессии стандарты стали основой для разработки уровневого содержания: индивидуализированного, надпредметного и предметного уровней. Содержание личностного (индивидуализированного) уровня определено организационно-методической подготовкой учителя начальных классов к развитию математической одаренности младших школьников. Надпредметный уровень, как можно предположить из названия, заключается в том, что учитель «выходит» за пределы своих профессиональных обязанностей и использует уже свои личные навыки, познавательные способности, коммуникативный и общественный опыт деятельности, производит организационно-методическое обеспечение подготовки учителя начальных классов к развитию математической одаренности младших школьников в части личностных, творческих, социальных и психических особенностей учителей. Предметный уровень, в свою очередь, становится вектором развития направлений организационно-методического обеспечения в области математики, определения и качественного приращения его математических талантов.

Основу модели составляет концептуальный компонент модели организационно-методического обеспечения подготовки учителя начальных классов к развитию математической одаренности младших школьников – организация работы учителей, которая зависит от общих целей развития учреждения и коррелирует с требуемыми результатами деятельности.

Теоретические основания разработанной организационно-методической модели заключаются в объединении применяемых способов обучения и его основополагающих принципов. Содержательная часть направлена на реализацию трехуровневого содержания научно-методической подготовки – личностного, надпредметного, предметного. Организационно-методический компонент модели организационно-методического обеспечения подготовки учителя начальных классов к развитию математической одаренности младших школьников отражает логику исследуемого процесса, отраженного в последовательно реализуемых этапах подготовки учителя начальных классов к развитию математической одаренности младших школьников. Организационно-методическое обеспечение подготовки учителя начальных классов к развитию математической одаренности младших школьников выступает механизмом результативной подготовки педагогов.

Разработанная модель организационно-методического обеспечения подготовки учителя начальных классов к развитию математической одаренности младших школьников представлена на рис. 2.

Организационно-методическое обеспечение подготовки учителя начальных классов к развитию математической одаренности младших школьников выступает механизмом результативной подготовки педагогов.

1. Аналитико-диагностический этап – подготовка педагогов начального образования к приращению их профессиональных навыков и развитию индивидуальных особенностей; всестороннего понимания и признания учителями главных ценностей и задач понятия одаренности.

2. Проектировочный этап заключается в прописывании частного направления работы, а также исправлении допускаемых неточностей при подготовке учителя начальных классов к развитию математической одаренности младших школьников. Определяем «западающий» критерий и оказываем помощь в проектировании индивидуальных маршрутов подготовки учителя начальных классов к развитию математической одаренности младших школьников. Также составляется проект предполагаемых результатов и личных «дорожных карт» для подготовки учителя начальных классов к развитию математической одаренности младших школьников, определяются формы самоконтроля.

3. Практический этап – реализация индивидуального маршрута подготовки учителя начальных классов к развитию математической одаренности младших школьников.

4. Экспертно-оценочный этап – определение «финального» уровня подготовки учителя начальных классов к развитию математической одаренности младших школьников с помощью использования системы оценок, разработанной на базе выявленных ранее показателей замера эффективности организационно-методического обеспечения подготовки учителя начальных классов к развитию математической одаренности младших школьников.

На рис. 1. представлена модель организационно-методического обеспечения подготовки учителя начальных классов к развитию математической одаренности младших школьников

В процессе подготовки были определены и внедрены педагогические условия, в которых реализована программа обеспечения подготовки учителя начальных классов к обнаружению и качественному приращению математических талантов у учеников начальных классов, а также проведены практические опыты по использованию способов организационно-методического обеспечения для подготовки педагогов к развитию математических талантов у учащихся начальных классов.

Методологией проведенной работы послужили следующие принципы и подходы: системно-деятельностный, аксиологический, личностно ориентированный ценностный и целостный подходы; принципы креативной самореализации учеников, индивидуализации и технологичности обучения, коллегиального поиска и принятия общих решений, эвристической деятельности, взаимного доверия, использования диалогов, равенства и единства. В процессе исследования применялись методы: анализ теоретических источников, изучение педагогического опыта, синтез данных, моделирование, опрос, анкетирование, тестирование, анализ продуктов творческой деятельности обучающихся, естественный педагогический эксперимент, оценка качественных и замеры количественных итогов эксперимента.

В целях результативного прохождения констатирующего этапа проводимого исследования осуществлялся выбор используемых методов и применяемых инструментов. Диагностические методики определения уровня результативности подготовки учителя начальных классов к развитию математической одаренности младших школьников представлены в табл. 1.

Таблица 1

Диагностические методики определения уровня результативности подготовки учителя начальных классов к развитию математической одаренности младших школьников

Этапы подготовки	Диагностические методики
Мотивационно-ценностный этап	Тестирование для оценки предпочтения педагогов к взаимодействию с талантливыми учениками. Методика «Диагностика мотивации на успех и страха неудачи»
Операционально-деятельностный этап	Методика «Ориентационные стили в профессионально-деятельностном общении». Методики «Диагностика готовности к осуществлению совместной деятельности», «Диагностика готовности к совместной профессиональной деятельности (по особенностям педагогического общения и взаимодействия)» Опросник способностей креативной личности
Рефлексивно-оценочный этап	Методика экспресс диагностики уровня самооценки личности (вербальная диагностика самооценки личности)

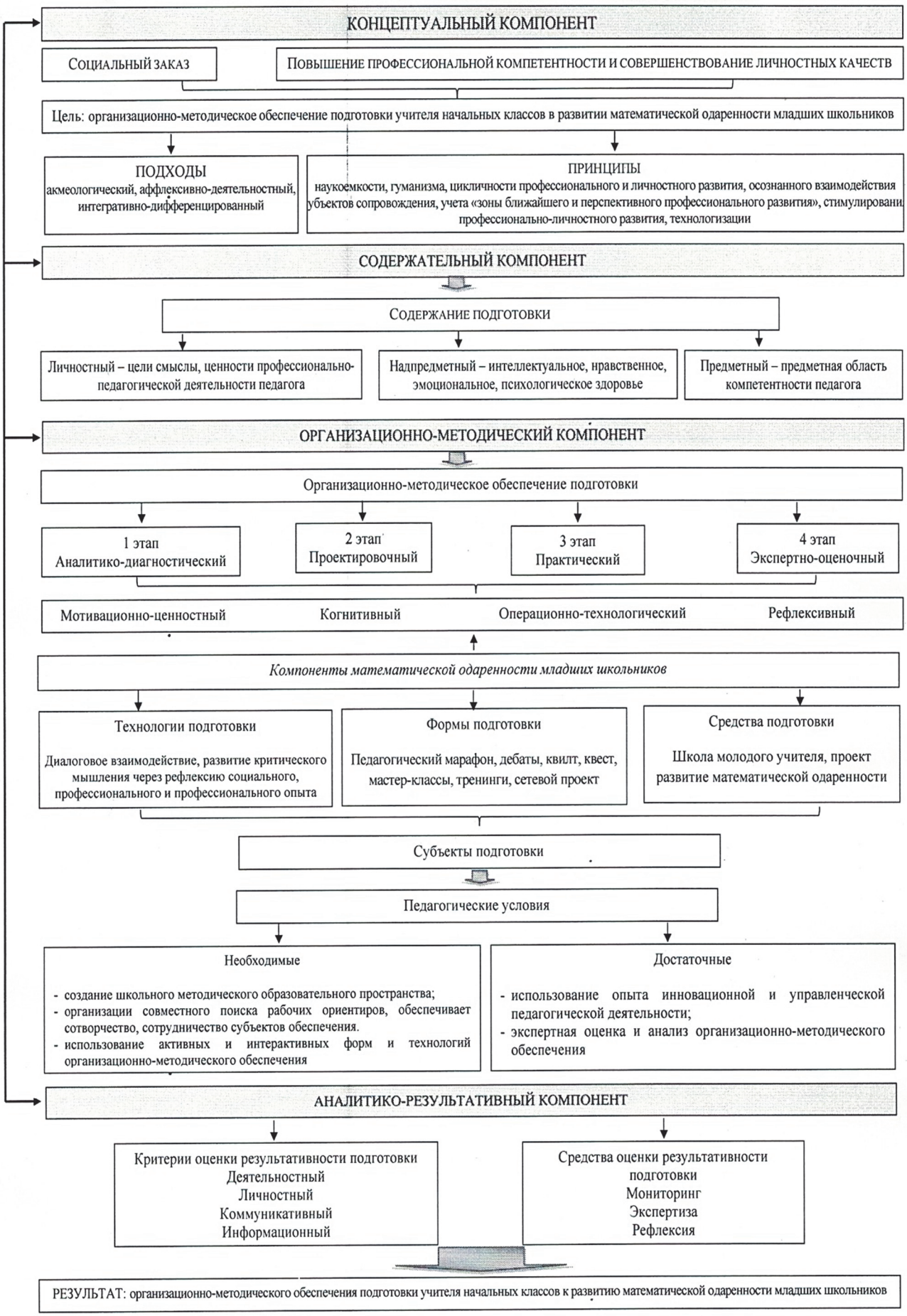


Рис. 1. Модель организационно-методического обеспечения подготовки учителя начальных классов к развитию математической одаренности младших школьников

Одним из условий реализации модели является формирование команды педагогов, которая будет заниматься инновационной деятельностью по проекту. В ходе работы стало очевидно, что недостаточно распределить обязанности и определить его функционал. Для этого нужна команда единомышленников. Потому на первом этапе работы были разработаны нормативные акты, которые определи состав творческих групп и их функционал.

Целью формирующего этапа эксперимента стала практическая реализация модели организационно-методического обеспечения подготовки учителя начальных классов к развитию математической одаренности учащихся. Организационно-методическое обеспечение процесса подготовки учителя начальных классов к развитию математической одаренности младших школьников включало создание комплексной программы подготовки, составление учебных материалов для теоретического изучения и их применения на практике; разработка образовательного процесса, а также помощь преподавателям в организации учебного процесса; координация и контроль совместной работы учителей и их профессионального общения.

На формирующем этапе эксперимента учителям предстояло изучить программу подготовки по развитию математической одаренности учеников. Указанная программа включала в себя материалы для обсуждения школьниками, подготовки к круглым столам и семинарам. Данная программа основывается на теоретических выкладках и выявленном практическом опыте логики развития субъектов осуществления профессиональной деятельности. При построении программы учитывалось организационно-методическое обеспечение подготовки учителя начальных классов к развитию математической одаренности младших школьников. Схема программы изображена на рис. 2.

Современный социум, аналогично современному государству, своими основными задачами коррелирует с целью создаваемой модели для организационно-методического обеспечения эффективной подготовки преподавателей младших классов к развитию математических талантов учащихся, которая выражается в совокупности определенных действий субъектов в процессе образования. Указанный процесс базируется на применении инновационных техник обучения, новых способов и инструментов и производится на этапе воплощения данной модели на практике.

Содержание программы подготовки учителя начальных классов к развитию математической одаренности младших школьников находит свое воплощение в нижеуказанных принципах, как общих, так и частных: 1) приоритет самостоятельного обучения; 2) принцип индивидуализации; 3) принцип направленности на проблемные вопросы практики; 4) принцип психологической комфортности – главной своей задачей имеет формирование поддерживающей обстановки в коллективе преподавателей.

Главными целями разработки программы подготовки педагогов младших классов в целях развития математических талантов у учеников можно выделить:

– выработку и развитие профессиональных способностей, которые могут стать залогом эффективной работы по разработке и применению проектов при взаимодействии с учениками, обладающими математической одаренностью;

– закрепление навыков по вербальному выражению и решению проблем, которые появляются в процессе осуществления образовательного процесса, направленного на обнаружение и наращивание способностей математически одаренных учащихся;

– формирование навыков к выстраиванию процесса воплощения личностных векторов развития математических талантов у учеников. Сообразно указанной цели задачи данной программы нацелены на:

1) выработку комплекса побудительных мотивов к обучению математически одаренных учеников;

2) привитие умений создания и практического применения проектов, которые нацелены на развитие математически талантливых детей;

3) формирование навыков в области рефлексии и саморефлексии;

4) улучшение результатов профессиональной деятельности педагогов.

К планируемым итоговым результатам применения данной программы относятся:

– развитие у учителей таких компетенций (как педагогических, так и личных), которые позволят им быть готовыми и, главное, способными к качествен-



Рис. 2. Схема программы организационно-методического обеспечения подготовки учителя начальных классов к развитию математической одаренности младших школьников

ному профессиональному взаимодействию, полному воплощению их научных и умственных способностей в процессе развития математических талантов у учеников;

– создание надлежащих учебно-методических материалов и составление научных трудов, которые найдут свое практическое применение и помогут проложить верную траекторию образовательного процесса развития математически одаренных школьников;

– получение в течение и по итогу совершения образовательного процесса удовольствия как учеником, так и его родителями и педагогом.

Как ранее обозначалось, указанная программа обладает модульной структурой и включает в себя такие модули, как теоретический, практический и итоговый проект.

Теоретический модуль своей задачей имеет дать наиболее полное представление об исследуемой проблеме. Цель данного модуля заключается в пересмотре и комплексном рассмотрении представлений преподавателей о совместной процессной деятельности в области составления проектов по развитию математических талантов у учащихся, а также актуализации вопросов проектирования в образовательном процессе и рассмотрении широких возможностях проектирования в целях комплексного развития математической одаренности.

Первый раздел теоретического модуля содержит следующие темы: «Личность преподавателя при работе с математически талантливыми учениками. Совместная деятельность с математически талантливыми учениками в условиях системы начального школьного образования. Возможности удаленного обучения в работе с математически одаренными учениками. Методики работы с математически одаренными учащимися и современная проблематика развития математической одаренности. Разработка комплексной системы занятий для развития математической одаренности учащихся начальных классов (по профилям). Подготовка математически одаренных учеников к участию в конкурсах и олимпиадах». Указанный раздел освещает основополагающие подходы, способы и формы работы с математически талантливыми учениками; всесторонне анализирует важность личности учителя в процессе развития математических талантов у детей; очерчивает вопросы, которые встают перед учителями в рамках осуществления указанных действий; демонстрирует отличительные черты инновационных технологий, используемых в процессе образования и развития способности учеников начальных классов к творчеству и процессу познания, в том числе и самостоятельному. Установлено, что участие школьников в олимпиадах и различных образовательных конкурсах становится побудительным мотивом для выявления скрытых возможностей учащегося. Преподаватель имеет значительную степень влияния на достаточность развития потенциала своих подопечных. Одна из тем первого раздела содержит в себе положения о корректной и эффективной подготовке учащихся к олимпиадам.

Второй раздел указанной программы «Проектирование в работе с математически одаренными младшими школьниками» содержит следующие вопросы: «Методологические аспекты составления проектов по развитию математической одаренности у учеников (принципы, положения, точки зрения). Проектная деятельность в современной школе. По мере закрепления материалов, содержащихся в теоретическом модуле, стартует применение положений практического модуля программы подготовки учителей к их деятельному участию в проектной деятельности, направленной на развитие математических талантов учащихся. Основной задачей данного модуля становится более полное понимание информации в области разработки проектов развития одаренности, в том числе ее тонких нюансов. Именно в указанном модуле производится решение вопросов, освещенных в теоретическом модуле и обозначенных учителями посредством коллективной дискуссии, обмена опытом, разбора случаев из практики. Особое внимание следует уделить отношениям преподавателей в коллективе. Процесс обмена опытом неотделим от обмена мнениями и дискуссий, любой из преподавателей может высказать свое мнение коллеге или руководителю дискуссии. Такой обмен мнениями базируется на открытом диалоге, который раскрывает характер и навыки продуктивного общения участников, позволяет оценить их как профессионалов. Модератор (руководитель обучения) должен поддерживать комфортную обстановку с целью наиболее полного раскрытия потенциала дискуссии преподавателей. Опыт, приобретенный учителями в процессе дискуссий, неоценим: педагоги вырабатывают склонность к поиску консенсуальных решений; мыслят вне рамок; берут на себя ответственность и проявляют инициативу; пересматривают свой и чужой опыт, формы обучения и навыки; научаются более понятно доносить и свое, подводить доказательную базу под свои рассуждения.

В программе подготовки учителя начальных классов к развитию математической одаренности младших школьников применялись инновационные формы работы с родителями математически одаренных младших школьников.

Семинары необходимы для более тщательного рассмотрения и усвоения материалов, а также для обретения стимулов к расширению возможностей профессиональной рефлексии. Семинары обогащают полученные знания, расширяют и детализируют их, заставляют искать непривычные способы применения информации, учат ответственности, стимулируют инициативность, наращивают аналитические умения и способности к защите своего мнения. Участие в коллективном выполнении полученных в ходе семинара задач помогает преподавателям овладеть искусством раскрытия потенциала математически одаренных детей. Семинары-практикумы стимулируют умственную деятельность, креативные способности, помогают закреплению информации, полученной лично или в процессе дискуссии.

Мастер-классы служат, главным образом, для того, чтобы их участники перенимали профессиональный опыт друг у друга. Они позволяют наращивать практические умения для увеличения квалификационных навыков с помощью передачи опыта. В результате эффективного мастер-класса преподаватели осваивают нестандартные методы разрешения сложных ситуаций в части развития математических талантов у учащихся начальной школы, а также понимают, каким именно образом стимулировать учеников к непрерывному самообразованию.

В процессе эксперимента был применен «Тренинг психолога для преподавателей – «Позитивная психотерапия и психология в процессе взаимодействия с одаренными учениками». Содержание тренинга было нацелено на мотивацию преподавателей к коллективному взаимодействию по развитию математически одаренных учеников, стимулирование поиска нестандартных ходов в сложных ситуациях и сохранение доверительной обстановки. Элементы игр позволяли избавиться от затруднений, которые препятствовали общей слаженной работе, улучшали контакт между участниками, нормализовали эмоциональный фон в коллективе.

Процесс подготовки педагогов начальных классов к развитию математической одаренности учеников проходил в три последовательных этапа (представлен на рис. 3).



Рис. 3. Этапы подготовки учителя начальных классов к развитию математической одаренности младших школьников

С целью проверки эффективности модели организационно-методического обеспечения подготовки учителей начальных классов к развитию математической одаренности младших школьников и в рамках выявления итогов, полученных в ходе формирующего эксперимента, был осуществлен анализ с помощью использования ранее описанных методик диагностики (на ином стимульном материале).

В процессе использования диагностической методики «Определение склонности педагога к работе с математически талантливыми учениками» было выявлено, что экспериментальная группа исследуемых педагогов показала явные положительные изменения. Сравнительный анализ результатов экспериментальной и контрольной групп на контрольном и констатирующем этапах проведенного эксперимента изображен ниже на рис. 4, 5.

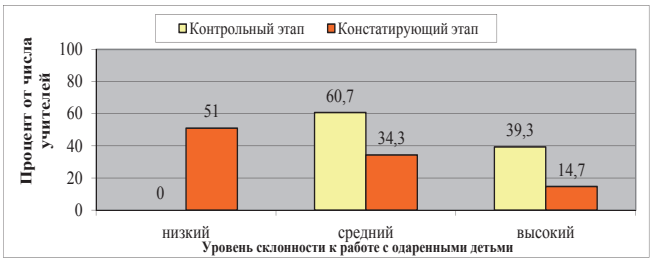


Рис. 4. Динамика результативности по методике «Выявление склонности педагогов к работе с талантливыми учениками» в экспериментальной группе

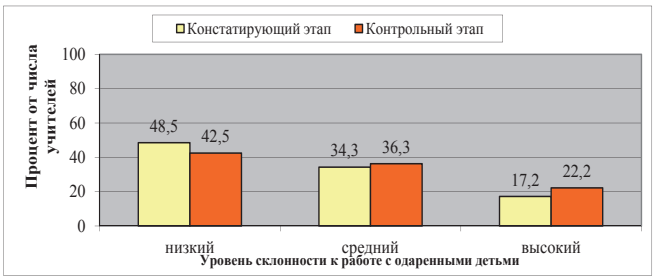


Рис. 5. Динамика результативности по методике «Выявление склонности педагогов к работе с талантливыми учениками» в контрольной группе

Как видно из представленной выше диаграммы, в экспериментальной группе исследуемых педагогов первая степень склонности к взаимодействию с обладающими математической одаренностью учениками была выявлена у 60,7% преподавателей. 39,3% педагогов показали второй уровень. Что примечательно, ни один из опрашиваемых преподавателей не показал третий уровень, и данное обстоятельство увеличило средние параметры. В контрольной группе учителей произошли несущественные отклонения от ранее полученных результатов.

Далее производилась сверка итогов исследования в области мотивации на успех или неудачу. В экспериментальном сегменте исследуемых учителей на констатирующем этапе средний балл составил 14,06 (это означает, что в данной группе мотивация ближе к успеху, нежели к неудаче). Что любопытно, после проведения формирующего эксперимента среднее значение по указанной группе было зафиксировано на уровне 16,5, и это обстоятельство подтверждает, что педагоги в своей деятельности мотивированы на успех. Если рассматривать данные контрольной группы, то изначально среднее значение составляло 12,3 (это значение ближе к мотивации успеха). Впоследствии среднее значение было 12,8, что демонстрирует положительные изменения. Данные представлены на рис. 6.

Согласно результатам, полученным в процессе использования диагностической методики «Ориентационные стили в профессионально-деятельностном общении» на контрольном этапе проводимого эксперимента, после проведения формирующего эксперимента в экспериментальном сегменте учителей основной стиль «Ориентация на действие» уступил главенствующую роль стилю, ориентированному на людей. В результате 39% исследуемых преподавателей больше тяготеют к командному взаимодействию и личным контактам, что демонстрирует рост в 3%. На те же 3% снизился показатель учителей, тяготеющих к действиям. Стили, ориентированные на перспективу и на процессную деятельность, сохранили прежние показатели.

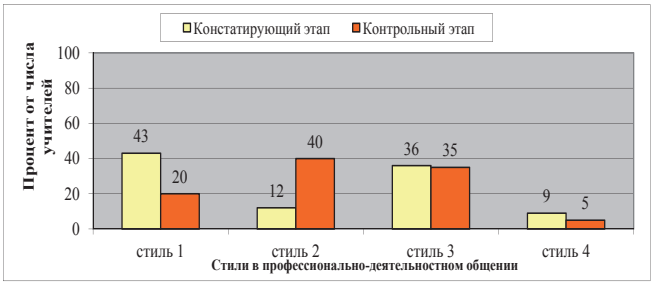


Рис. 6. Результаты динамики по методике «Ориентационные стили в профессионально-деятельностном общении» педагогов экспериментальной группы

Незначительные отличия были отмечены в контрольном сегменте исследуемых педагогов. На перспективу ориентированы 6% учителей, на людей – 36% и на действие – 43% педагогов.

Результаты, полученные в контрольной группе после проведения итоговой диагностики, следующие: ориентированы на действие 43% преподавателей, на людей – 36%, и на перспективу – 6% учителей, что в целом сигнализирует о небольших изменениях. Результаты, зафиксированные у контрольной группы, отражены на рис. 7.

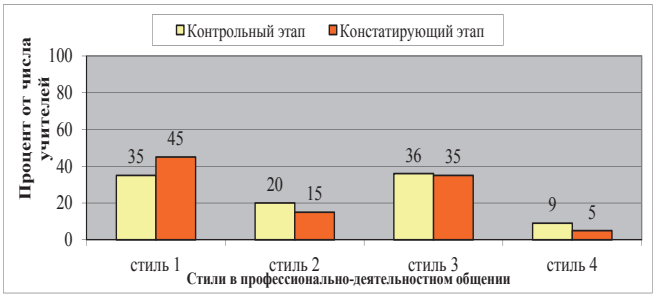


Рис. 7. Результаты динамики по методике «Ориентационные стили в профессионально-деятельностном общении» педагогов контрольной группы

Осуществив повторный анализ степени склонности исследуемых преподавателей к коллективному взаимодействию и сотрудничеству посредством заполнения опросника «Диагностика готовности к осуществлению совместной деятельности», также имеющий название «Диагностика готовности к совместной профессиональной деятельности (по особенностям педагогического общения и взаимодействия)», были выявлены позитивные сдвиги, которые нашли свое отражение в различиях альтернативных выборов в части отношений в коллективе. Показатели, выявленные в контрольном сегменте, не изменились. Данные представлены на рис. 8, 9.

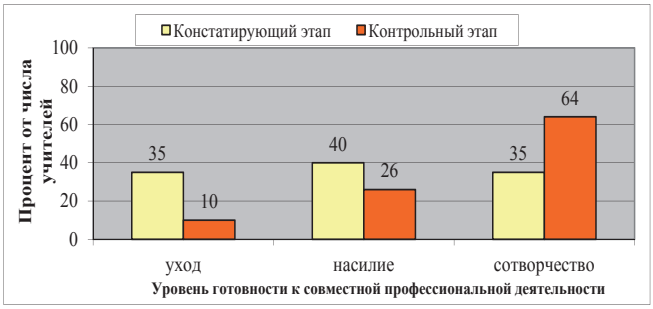


Рис. 8. Результаты динамики по особенностям педагогического общения и взаимодействия в экспериментальной группе

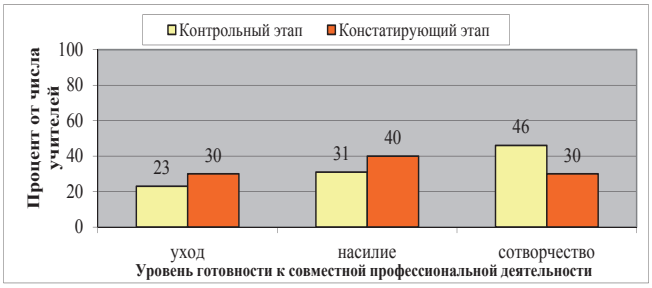


Рис. 9. Результаты динамики по особенностям педагогического общения и взаимодействия в контрольной группе

Вторичное проведение опроса в части способностей, присущих креативным личностям, с целью замера уровня вышеобозначенных особенностей также демонстрирует улучшение показателей. Данные представлены на рис. 10, 11.

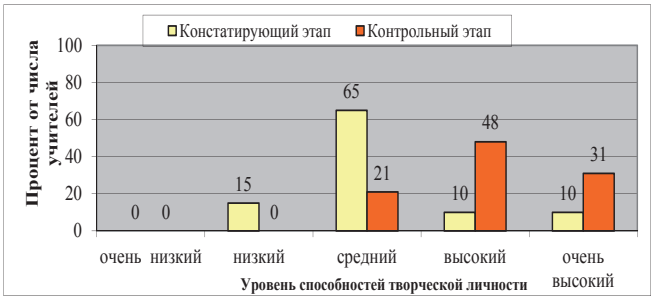


Рис. 10. Результаты динамики показателей по методике «Опросник способностей творческой личности» в экспериментальной группе

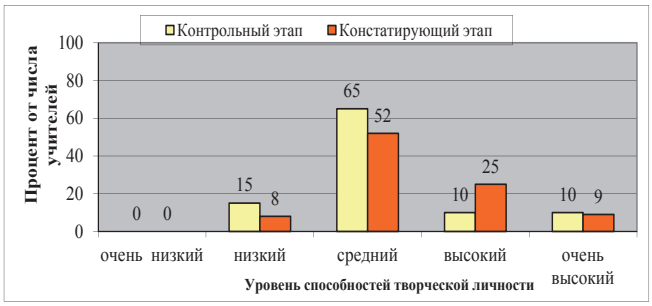


Рис. 11. Результаты динамики показателей по методике «Опросник способностей творческой личности» в контрольной группе

При рассмотрении результатов, продемонстрированных экспериментальной группой педагогов, выявлено, что среднее балльное значение указывает на высокий уровень креативных задатков, при том, что в контрольном сегменте указанный показатель находится на среднем уровне. Далее следует ознакомиться с итогами самооценки степени наличия навыков для результативной проектной работы в области развития математических талантов у учащихся, которую проходили учителя на контрольном и констатирующем этапах.

В экспериментальном сегменте по итогам завершения формирующего эксперимента обнаружился рост среднего значения по каждой из исследуемых компетенций. Самые высокие баллы выявлены по следующим способностям: «Умею обнаруживать в процессе коллективного взаимодействия трудности, связанные с обнаружением и развитием талантливых школьников» и «Умею вместе с другими педагогами ставить задачи и решать проблемы, возникающие в ходе обучения и проведения исследований в области обнаружения и развития одаренных в математической области учеников». Также было замечено улучшение по критериям, крайне важным при осуществлении работы в группах.

Так, выросли показатели по компетенциям «Умею разрабатывать показатели в части проектов в области развития математических талантов у школьников» – по данной компетенции было набрано 3,3 балла; «Способен к анализу информации, необходимой для верного выбора целевой стратегии составления и реализации проектов в области развития математических талантов» – 3,5 балла; «Знаю и применяю принципы коллегиального составления и применения проектов в части развития математических талантов школьников начальных классов» – 3,3 балла.

На контрольном этапе среднее балльное значение, полученное в ходе самооценки педагогами уровня сформированности собственных педагогических навыков для эффективного совместного взаимодействия с математически одаренными учениками, было зафиксировано на уроне 3,6, что отвечает среднему показателю согласно оценочной шкале. Контрольный сегмент показал незначительный рост данного показателя – новое значение составило 2,75 балла. Это изменение стало возможным благодаря тому, что показатель в области навыка «Способен к результативному совместному поиску проблем в части выявления и дальнейшего развития талантливых учеников» увеличился на 0,1 балла. Отметим, что значение 2,75 также свидетельствует о низкой степени освоения компетенций, которые являются необходимыми для работы с математически талантливыми учениками. Результаты представлены на рис. 12, 13.

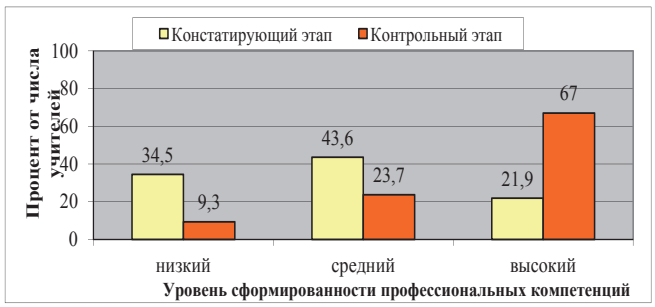


Рис. 12. Результаты динамики уровня сформированности профессиональных компетенций педагогов экспериментальной группы

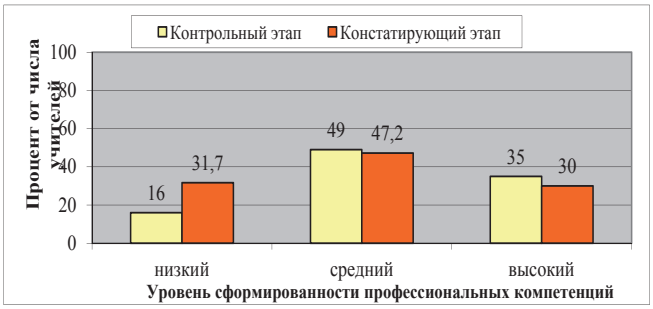


Рис. 13. Результаты динамики уровня сформированности профессиональных компетенций педагогов контрольной группы

Так же, как и на констатирующем этапе эксперимента, для наиболее объективно оценки степени овладения навыками, являющимися определяющими в работе по составлению проектов в части развития математически талантливых учеников, были приглашены независимые эксперты. После того, как педагоги прошли программу подготовки к участию в разработке и реализации проектов по развитию математических талантов учащихся начальных классов, была проведена итоговая аттестация преподавателей контрольного сегмента и осуществлен анализ итогов работы учителей из экспериментального сегмента, таким образом был выявлен уровень сформированности необходимых компетенций. Проекты, составленные в процессе прохождения третьего модуля вышеуказанной программы, были отнесены к несомненным достижениям учителей.

Далее производилась сверка итогов диагностики уровня самооценки личности педагогов. По результатам проведенного контрольного анализа самооценки личности учителей было выявлено, что у 3 исследуемых преподавателей (5%) уровень самооценки из «среднего» стал «высоким». Таким образом, на текущий момент высокий уровень самооценки отмечен у 21 преподавателя, что соответствует 35%. Указанное значение на 8% выше отмеченного на констатирующем этапе проведенного эксперимента. У 36 учителей (60%) зафиксирован средний уровень самооценки, а у 3 педагогов (5%) – низкий. Среднее балльное значение отмечено на уровне 25,3 балла, что соответствует высокому уровню. В контрольном сегменте педагогов средний балл также изменился и составил 35,7 балла, но и указанный результат свидетельствует о среднем уровне самооценки. Графически полученные данные на рис. 14, 15.



Рис. 14. Результаты динамики уровня самооценки педагогов в экспериментальной группе

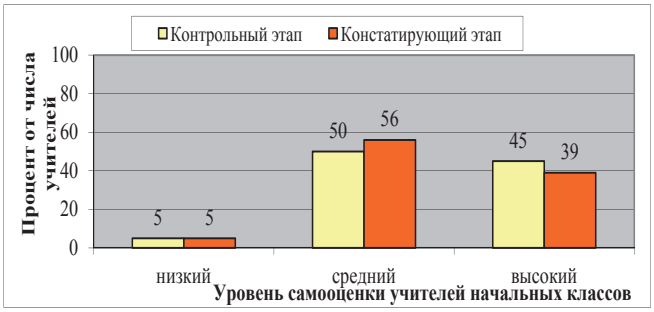


Рис. 15. Результаты диагностики уровня самооценки педагогов на констатирующем этапе экспериментальной работы

Положительная динамика, выявленная в экспериментальном сегменте в результате проведенной диагностики, позволяет сделать вывод, что практическое применение модели подготовки преподавателей к участию в осуществлении проектной деятельности по развитию математических талантов у учеников будет стимулировать развитие у учителей навыков оценивать свои профессиональные возможности в позитивном направлении.

Рассматривая итоговые результаты по сравнению со шкалой их количественной оценки, можно говорить о наличии как в экспериментальной, так и в контрольной группе изменений по всем показателям стремления готовности к принятию участия в совместной деятельности в части развития математической одаренности у учеников. Наибольшая динамика отмечена в экспериментальном сегменте.

В экспериментальной группе преподавателей количественные критерии показывают высокую позитивную динамику к высокой степени сформированности стремления к участию в разработке и реализации проектов в области развития математических талантов детей. Также наблюдается рост в положительную сторону посредством выборов позиций в части отношения учителей к совместной деятельности с другими учителями.

По итогам проведенного исследования определены следующие выводы.

В процессе научно-исследовательской работы выполнены все поставленные задачи исследования:

– изучена нормативно-правовая база инноваций и разработаны локальные нормативные акты, должностные инструкции, договоры о сотрудничестве с социальными партнёрами: договор с КубГУ, согласие родителей на участие в проекте, договоры о сотрудничестве с социальными партнёрами, положение о творческой группе, приказ о реализации проекта; создан временный творческий коллектив для обеспечения организационных условий реализации программы инновационной деятельности; осуществлялась работа по повышению профессиональных компетентностей педагогических работников в работе с математически одаренными младшими школьниками (тренинги, круглые столы, вебинары, семинары); создана страница на сайте ОО, на которой размещены материалы, отражающие научно-исследовательскую деятельность;

– индивидуальные проекты Е.Е. Степанова, Н.В. Тулина «Развитие математических компетенций у младших школьников через занятия с программируемым Lego-конструктором», А.А. Герасименко «Летний математический онлайн-лагерь» представлены на Краснодарском фестивале педагогических инициатив «Новые идеи – новой школе» и в Муниципальный банк результативного инновационного педагогического опыта; подготовлено участие учителей «ТЭЛ» в конференциях различных уровней.

– по результатам Всероссийской научно-практической конференции «Развитие математической одаренности младших школьников в современной образовательной среде» (18 февраля 2022 года) опубликован сборник статей, который проиндексирован в РИНЦ, и печатный сборник статей «Развитие математической одаренности младших школьников в современной образовательной среде» – АНО ДПО Киров: «Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании», 2022. – 250 с.

Эти и другие разработанные в ходе исследования материалы, а также локальные нормативные акты, должностные инструкции, методические материалы по организации деятельности, направленной на развитие математической одаренности, будут полезными как для всех участников исследования, так и для педагогов г. Краснодара и Краснодарского края. Итоговые продукты проекта могут быть использованы ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», муниципальными методическими службами ИРО, на стажировках педагогов.

Библиографический список

1. *Концепция развития математического образования в Российской Федерации*. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 24 декабря 2013 г. № 2506-р (с изменениями на 8 октября 2020 года). Available at: http://static.government.ru/media/files/41d4b63b1dd474c16d7a.pdf
2. Богоявленская Д.Б. Основные направления разработки и развития «Рабочей концепции одаренности». *Лучшие страницы педагогической прессы*. 2004; № 1: 81–87.
3. Крюкова Е.А. Индивидуальные особенности математической одаренности школьников и проблемы их психологической поддержки (из опыта работы психолога физико-математической школы). *Образование детей и молодежи: современные подходы*. Москва: Университет РАО, 1996: 31–47.
4. Крутецкий В.А. *Психология математических способностей школьников.* Москва: Просвещение, 1968.
5. Шадрин В.Ю. Математическая одаренность школьника как социально-педагогический феномен. *Успехи современного естествознания*. 2008; № 2: 84–85. Available at: https://natural-sciences.ru/ru/article/view?id=9457
6. Запалацкая В.С., Сергеева Т.Ф. Проблема одаренности в контексте современных психологических теорий. *Педагогика.* 2017; № 4: 28–33.
7. Сергеева Б.В., Степанова Е.Е., Тулина Н.В., Герасименко А.А. *Организационно-методическое обеспечение подготовки учителя начальных классов к развитию математической одаренности младших школьников*: учебное пособие. Краснодар: Новация, 2022.

References

1. *Koncepciya razvitiya matematicheskogo obrazovaniya v Rossijskoj Federacii*. Rasporyazhenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 24 dekabrya 2013 g. № 2506-r (s izmeneniyami na 8 oktyabrya 2020 goda). Available at: http://static.government.ru/media/files/41d4b63b1dd474c16d7a.pdf
2. Bogoyavlenskaya D.B. Osnovnye napravleniya razrabotki i razvitiya «Rabochej koncepcii odarennosti». *Luchshie stranicy pedagogicheskoj pressy*. 2004; № 1: 81-87.
3. Kryukova E.A. Individual'nye osobennosti matematicheskoj odarennosti shkol'nikov i problemy ih psihologicheskoj podderzhki (iz opyta raboty psihologa fiziko-matematicheskoj shkoly). *Obrazovanie detej i molodezhi: sovremennye podhody*. Moskva: Universitet RAO, 1996: 31-47.
4. Kruteckij V.A. *Psihologiya matematicheskih sposobnostej shkol'nikov.* Moskva: Prosveschenie, 1968.
5. Shadrin V.Yu. Matematicheskaya odarennost' shkol'nika kak social'no-pedagogicheskij fenomen. *Uspehi sovremennogo estestvoznaniya*. 2008; № 2: 84-85. Available at: https://natural-sciences.ru/ru/article/view?id=9457
1. Zapalackaya V.S., Sergeeva T.F. Problema odarennosti v kontekste sovremennyh psihologicheskih teorij. *Pedagogika.* 2017; № 4: 28-33.
2. Sergeeva B.V., Stepanova E.E., Tulina N.V., Gerasimenko A.A. *Organizacionno-metodicheskoe obespechenie podgotovki uchitelya nachal'nyh klassov k razvitiyu matematicheskoj odarennosti mladshih shkol'nikov*: uchebnoe posobie. Krasnodar: Novaciya, 2022.

Статья поступила в редакцию 29.09.22

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-166-169

Sizova E.R., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Rector, South-Ural State Insti-tute of Arts n.a. P.I. Tshaikovsky (Chelyabinsk, Russia), E-mail: elsizova@mail.ru*

Sadykova I.R., *teacher, South Ural State Institute of Arts n.a. P.I. Tchaikovsky (Chelyabinsk, Russia), E-mail: irina_rinatovna@mail.ru*

ACTING ABILITIES AS THE MOST IMPORTANT COMPONENT OF THE PROFESSIONAL SKILLS OF A CONDUCTOR-CHOIRMASTER. The article discusses features of professional activity of a choir conductor, which combines educational and rehearsal and concert and stage work with musical groups of different numbers (choirs, ensembles, groups of soloists), socio-professional and age categories (professional and amateur, adult and children's groups), involving the use of a wide arsenal of verbal and non-verbal means (speech, conductor's gesture, facial expressions, pantomime, vocal intonation). The author proves the need for a choirmaster to possess a certain set of acting abilities, which allows him to visualize the musical and figurative dramaturgy of the performed compositions, to recreate in his own actions the external attributes of the characters (features of facial expressions, movements, speech, etc.), to imitate the necessary sound effects with his voice in order to be as complete and understandable as possible. Conveying their artistic intentions to the performers and establishing a constructive creative dialogue with the choristers. The commonality of acting and conducting activities is emphasized, associated with the ability to transform into artistic images, to get used to the personalities of heroes and characters captured in musical works, to create a stage interpretation of choral compositions.

Key words: **choirmaster activity, acting skills, musical interpretation, artistic images.**

Е.Р. Сизова, *д-р пед. наук, проф., ректор Южно-Уральского государственного института искусств имени П.И. Чайковского», г. Челябинск, E-mail: elsizova@mail.ru*

И.Р. Садыкова, *преп., Южно-Уральский государственный институт искусств имени П. И. Чайковского», г. Челябинск, E-mail: irina_rinatovna@mail.ru*

АКТЕРСКИЕ СПОСОБНОСТИ КАК ВАЖНЕЙШИЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА ДИРИЖЕРА-ХОРМЕЙСТЕРА

В статье рассматриваются особенности профессиональной деятельности дирижера хора, которая включает учебно-репетиционную и концертно-сценическую работу с музыкальными коллективами разных количественных составов (хоры, ансамбли, группы солистов), социально-профессиональных и возрастных категорий (профессиональные и любительские, взрослые и детские коллективы), предполагается использование разнообразных вербальных и невербальных средств (речь, дирижерский жест, мимика, пантомимика, вокальное интонирование). Авторы доказывают необходимость обладания хормейстером определенным комплексом актёрских способностей, позволяющим наглядно представлять музыкально-образную драматургию исполняемых сочинений, воссоздавать в собственных действиях внешние атрибуты персонажей (особенности мимики, движений, речи и пр.), имитировать голосом нужные звуковые эффекты с целью максимально полного и ясного донесения до исполнителей своих художественных намерений и установления конструктивного творческого диалога с хористами. Подчеркивается общность актерской и дирижерской деятельности, связанной с умением перевоплощаться в художественные образы, вживаться в личности героев и персонажей, запечатленных в музыкальных произведениях, создавать сценическую интерпретацию хоровых сочинений.

Ключевые слова: **хормейстерская деятельность, актерские способности, музыкальная интерпретация, художественные образы**.

Исследованию различных аспектов хормейстерской деятельности посвящено множество научных и методических трудов известных музыкантов. В них преимущественно изучаются вопросы дирижерской техники, взаимодействия дирижера с хористами, проблемы обучения хоровых дирижеров и др. [1–4; 8 и др.]. Лишь немногие исследователи пишут о проявлении артистизма в работе дирижера хора и эмоциональной окраске его мимики и жестов (С.А. Казачков, К.А. Ольхов, В.А. Шереметьев), но проблема актерских способностей при этом не рассматривается.

Вопросы развития актерских способностей изучаются, главным образом, в театральной литературе, применительно к профессиональной подготовке будущих артистов театра и кино. Авторы раскрывают проблематику внутреннего перевоплощения актера (Б.В. Зон, К.С. Станиславский, А.М. Чехов и др.); внешнего (пластического и речевого) перевоплощения (Б.Г. Голубовский, В.И Кочнев, В.Э. Мейерхольд и др.); вопросы развития воображения и фантазии посредством психологических тренингов (Л.В. Грачева) и др. Однако проблема развития актерских способностей у представителей иных творческих профессий, в частности у дирижеров-хормейстеров, на сегодняшний день не становилась предметом специального исследования, что определяет актуальность настоящей статьи.

Целью статьи является определение понятия «актерские способности» применительно к профессиональной деятельности дирижера-хормейстера; задачами – рассмотрение особенностей профессиональной деятельности дирижера-хормейстера, выявление аспектов ее общности с актерской деятельностью, обоснование значения актерских способностей в работе дирижера хора. Данные аспекты хормейстерской деятельности рассмотрены в научно-теоретическом аспекте впервые, что составляет научную новизну и теоретическую значимость исследования.

Изучение трудов известных дирижеров показывает, что профессиональная деятельность дирижера-хормейстера очень многогранна и разнопланова, потому что сочетает в себе учебно-репетиционную и концертно-сценическую работу с музыкальными коллективами разных количественных составов, социально-профессиональных и возрастных категорий. И с каждой из вышеперечисленных категорий дирижер-хормейстер должен использовать различные средства коммуникации, выбирать определенный стиль поведения, манеру общения и репертуар.

Основным содержанием учебно-репетиционной работы хормейстера является тщательное изучение исполняемого музыкального произведения, включающее работу над образной драматургией (разбор сюжетной линии, характеристика основных образов, поиск средств их музыкального воплощения), анализ средств музыкальной выразительности (композиции, мелодии, гармонии, ритмических особенностей и пр.), вокально-интонационную работу над хоровыми партиями и музыкальным текстом сочинения в целом. Известный хоровой дирижер П.Г. Чесноков называл этот период работы техническим [1, с. 236].

В учебно-репетиционной работе хормейстер находится в постоянном контакте с хористами, а именно – объясняет, разъясняет содержание исполняемой музыки, показывает особенности интонирования на собственном примере. При раскрытии образного содержания сочинения хормейстер, как правило, обращается к жизненному опыту, музыкальным познаниям и исполнительской практике хористов, приводит примеры из окружающего мира, из разных видов искусств, вызывая нужные художественные ассоциации, образные параллели, помогающие вызвать определенные чувства, создать эмоциональный настрой и, в конечном счете, обеспечить глубокое «вживание» и проникновение в художественные образы исполняемого сочинения. Для этого хормейстеру необходимо обладать широкой художественной эрудицией, богатым воображением, тонким музыкальным вкусом, владеть развитой речью и широким арсеналом средств словесного высказывания и убеждения [2].

При работе над вокально-хоровыми трудностями произведения хормейстер не только анализирует и описывает их словесно, но и показывает особенности интонирования в собственном исполнении, обращает внимание на артикуляцию, дыхание, звуковедение, фразировку, нюансировку, исполнение различных ритмических группировок и пр. При необходимости меняет тип интонирования, звукоизвлечения, показывает, как не нужно исполнять, какие ошибки можно допустить в пении. Для выполнения данной работы хормейстер должен обладать широкими вокальными возможностями, техникой голосового воссоздания нужных звуковых эффектов (крик, возгласы, шум, голоса птиц, животных, плач, шепот, декламация и пр.), интонационного имитирования (если нужно повторить в собственном пении ошибки исполнения хористов). Иными словами, хормейстеру необходим широчайший арсенал средств невербальной коммуникации и вокального интонирования.

Следующий этап работы с хором – концертно-сценический, основной целью которого является представление художественной интерпретации музыкального произведения, то есть исполнение выученного и отрепетированного во всех деталях музыкального сочинения. На сцене хормейстер может держать контроль над хором только через средства невербальной коммуникации, воплощение художественных образов, и использование нужных музыкальных приемов осуществляется с помощью выразительной мимики, эффектной жестикуляции, движений корпусом и пр.

Хоровой дирижер и педагог К.А. Ольхов отмечал, что мимика главным образом передает необходимое эмоциональное состояние, а движения рук управляют техническими деталями исполнения, при этом «жесты обладают огромным диапазоном эмоционально-образной выразительности: они могут быть гневными и ласковыми, вопросительными и утвердительными, просящими и отвергающими, призывными и приглашающими, приветственными или прощальными, предупреждающими, угрожающими и т. д.» [3, с. 31]. Известно его яркое высказывание: «В идеале дирижёр должен был бы обладать телом акробата, руками мима и лицом актера» [3, с. 36].

Учебно-репетиционная и концертно-сценическая работа хормейстера имеет свои особенности и даже может значительно различаться в зависимости от типа коллектива, с которым работает дирижер. В работе с взрослым коллективом для донесения своих художественных намерений хормейстер, как правило, использует словесные объяснения, примеры из жизни, из смежных видов искусств, показывает особенности исполнения на собственном примере, тщательно распевает хор, детально и кропотливо работает над исполнением партий, над ансамблем и пр. При этом он применяет деловой и строгий стиль общения, требует неукоснительного следования своим действиям, соблюдения дисциплины и в определенной мере подчиняет себе коллектив силой воли и характера. «Помимо музыкальных данных, дирижер должен обладать сильной волей, организаторскими способностями», – пишет Л.М. Андреева [4, с. 6].

Волевые качества хормейстера в наибольшей степени проявляются именно в работе с взрослыми профессиональными коллективами, исполняющими сложные композиции, занимающие весьма длительное сценическое время. Б.Г. Тевлин утверждал: «Именно воля помогает руководителю хора уверенно брать бразды правления в свои руки, возглавить коллектив, повести его за собой. Когда артисты оркестра или хора чувствуют сильную руку дирижера, им на концерте как-то спокойнее, и на репетиции быстро достигается то, что нужно» [цит. по: 5, с. 72].

В детском хоре все основные формы работы (объяснение, показ, распевание, исполнение партий, работа над ансамблем и пр.) эффективнее проходят в игровой форме. Самая главная задача хормейстера детского коллектива – создать соответствующий эмоциональный настрой, активизировать воображение и фантазию детей, потому что музыкальное восприятие – «это сложный процесс, в основе которого лежит способность слышать, переживать музыкальное содержание как художественно-образное отражение действительности» [6, с. 69].

Репертуар детского хорового коллектива, как правило, включает произведения с яркой сюжетной линией и выраженными образными характеристиками персонажей. Композиторы, создавая произведения для детей, безусловно, учитывают, что основной тип мышления в этом возрасте – наглядно-действенный. «Мышление ребенка «рождается» в действии, – отмечает Н.В. Бутенко, – поэтому для формирования мышления необходимо использовать исследование образа представления» [7, с. 229].

Разбирая сюжетную основу исполняемого сочинения, раскрывая его содержание, хормейстер, как правило, приводит примеры из сказок, мультфильмов, детских книг, из повседневной жизни детей, апеллируя к их впечатлениям

и практическому опыту. Детям будет гораздо проще изобразить в пении того или иного героя, если они его видели в мультфильме, слышали, как он разговаривает, знают, какими чертами характера он наделен (добрый или злой, хитрый или глупый и т. д.). Нередко применяется разучивание текста произведения «по ролям», распределяя их между маленькими артистами и проговаривая с детьми каждый образ: какие у него черты характера, внешний вид, поведение, манера говорить и др.

В работе над образом в детском коллективе часто используют костюмы, реквизит, применяют танцевальные движения и даже создают целые театральные инсценировки. При этом хормейстеру нередко приходится самому имитировать поведение героев, их манеру двигаться, говорить, чтобы на своем примере наглядно показать маленьким хористам, что от них требуется, и направить их активность в нужное русло. Психологами давно установлено, что развитие личности ребенка в детском возрасте происходит по «подражательному принципу», т. е. дети смотрят на взрослых и стараются копировать их действия, поведение, манеры, речь. Поэтому чем ярче и артистичнее будет сам хормейстер в своей работе, тем точнее и быстрее юные хористы будут усваивать материал и откликаться на просьбы и пожелания дирижера.

Важнейшие различия отмечаются в работе хормейстера с профессиональными и любительскими коллективами. Прежде всего, они обусловливаются разным уровнем музыкальной грамотности и вокальной подготовки хористов, разницей в художественном опыте и сценической практике артистов.

В работе с профессиональным коллективом хормейстер опирается на нотный текст, использует профессиональную лексику и терминологию, выстраивает взаимодействие с хористами на основе четкой субординации и требовательного стиля общения. Выражая дирижерскими жестами, мимикой, пантомимикой свои художественные намерения, показывая голосом нужный характер вокального интонирования, хормейстер рассчитывает на адекватную ответную профессиональную реакцию исполнителей и точное следование своим указаниям.

В работе с любительским коллективом хормейстер, как правило, взаимодействует с хористами, не имеющими музыкального образования и серьезной вокальной подготовки, в большинстве своем не умеющими читать нотный текст и не владеющими основами музыкальной грамотности. Поэтому он использует общедоступную лексику, применяет общеупотребительные средства невербальной хормейстерской коммуникации, понятной непрофессиональным музыкантам. Хормейстер в большей степени опирается на наглядный показ, подробное объяснение своих художественных намерений, постоянно иллюстрируя слова собственным вокальным исполнением нужных интонационных оборотов, нюансов, штрихов и пр. При этом особое значение имеет умение хормейстера точно имитировать нужное звучание, воспроизводить голосом требуемые оттенки звука для того, чтобы хористы имели возможность воспринять «с голоса» и запомнить эталонное исполнение, а далее самостоятельно воспроизвести его в собственном пении.

Как и в работе с детским коллективом, хормейстеру нередко приходится выстраивать индивидуальную коммуникацию с каждым артистом, учитывая его личностные особенности – характер, темперамент, жизненный опыт, личные и художественные интересы и пр., нередко подстраиваясь под каждого певца. Во взаимодействии с любительским хором не применяется авторитарный, требовательный стиль общения, предпочтение отдается демократичному, но деловому стилю общения. Это обусловлено тем, что у хористов-любителей нет изначальной профессиональной мотивации к хоровым занятиям, они занимаются музыкой исключительно на добровольной основе, соответственно, чтобы «не потерять» певцов, их необходимо дополнительно мотивировать к хоровому пению, опираясь на их жизненные интересы, музыкальные предпочтения и художественные пристрастия. Особое значение имеет создание творческой атмосферы занятий, теплых доверительных взаимоотношений между участниками коллектива. Для того, чтобы постоянно поддерживать интерес музыкантов-любителей к хоровому пению, хормейстер должен подбирать разнообразный яркий и доступный репертуар, использовать интерактивные методы работы, применять элементы театрализации, устраивать на репетициях небольшие сценические представления, стремясь вовлечь участников в совместное хоровое действие и подготовить их к будущим концертным выступлениям. Для достижения результатов в этой работе хормейстер сам должен проявлять артистизм, сценические умения и навыки, быть интересным и привлекательным для своих подопечных.

Существенные различия наблюдаются в работе хормейстера с хоровыми коллективами разных количественных составов – с большими и малыми хорами, вокальными ансамблями и группами солистов. Наиболее показательно данные различия просматриваются в работе с большим хором и вокальным ансамблем.

При работе с большим коллективом основными качествами, которыми должен обладать хормейстер, являются воля и способность концентрировать внимание большого количества человек, иными словами – лидерские качества. Об этом не раз в своих трудах писали известные дирижеры. Так, Г.Л. Ержемский подчеркивал: «Профессиональная специфика деятельности дирижера создает необходимость, чтобы сила его воздействия, волевой темперамент были бы значительно большими, чем у рядового исполнителя. Волевой импульс должен быть энергетическим зарядом, то есть быть эмоционально насыщенным и целеустремлённым» [8, с. 51]. К.А. Ольхов утверждал, что «во взаимоотношениях дирижера и исполнительского коллектива дирижер должен занять место лидера, притом общепризнанного. Без лидерства, без ощущения себя как ‘‘хозяина ‘‘ дирижирование невозможно» [3, с. 21].

Для того чтобы чувствовать себя «хозяином» и ощущать безусловное лидерство в большом хоровом коллективе, хормейстеру необходимо быть внутренне и внешне уверенным, раскрепощенным, раскованным, обладать свободой в речевом аппарате. Учитывая известный постулат, что наибольшей внутренней свободой и раскрепощенностью в своих действиях как в репетиционном процессе, так и в сценических условиях обладают представители актерской профессии, можно предположить, что хормейстер, обладающий актёрскими способностями, будет лучше справляться с управлением большим хоровым коллективом.

Отметим также, что ощущение «хозяина», ведущего за собой все сценическое действие, тоже присуще актерам и весьма ярко проявляется у наиболее талантливых представителей этой профессии, что, безусловно, роднит актерский и дирижерский роды деятельности. Так, актриса Алиса Фрейндлих, вспоминая партнерство на театральной сцене с актёром Леонидом Дьячковым, описывала его работу как один сплошной импульс и один сплошной нерв. Вокруг него было энергетическое облако, с помощью которого он «заражал» и вел других актеров на сцене. А. Фрейндлих сравнивает это ощущение даже на физическом уровне, как с неким «покалыванием в теле» [9]. Аналогичные высказывания известны и у многих других выдающихся актеров.

Особенность работы хормейстера с вокальным ансамблем (малые составы) связана с тем, что хормейстеру самому зачастую приходится входить в состав коллектива наравне со всеми участниками, то есть исполнять произведение вместе с другими певцами. В учебно-репетиционной и концертно-сценической практике такое явление сегодня считается весьма распространенным. При этом если в репетиционном процессе хормейстер может использовать свои привычные дирижерские средства управления коллективом, то в концертном выступлении он оказывается лишен своего главного «оружия» – дирижерского жеста (так как выступает в роли певца – участника ансамбля). Получается, что основная нагрузка ложится на другие средства невербальной коммуникации – мимику и пластику тела. В этой ситуации для того, чтобы сохранить управляемость коллектива, хормейстеру нужно быть настоящим артистом на сцене: иметь выразительную и подвижную мимику, способность перевоплощаться из образа в образ, отображая это в пластике тела, быть артистичным и заразительным, чтобы вести коллектив за собой.

Здесь можно провести параллель со сценической работой актера «без текста», что наиболее ярко проявляется в ролях второго плана. Как правило, такие роли обладают небольшим количеством реплик, но при этом актеры пластически, через мимику, движения тела на протяжении всего спектакля «живут» в образе и находятся в постоянном действии, подкрепляют эмоциональное состояние общей сцены, а порой даже приковывают к себе внимание в большей степени, чем главные герои. В театральных вузах в качестве метода обучения будущих актеров часто применяют «бессловесные этюды», в которых лишают обучающихся основного выразительного средства актера – речи, и они учатся выражать свои эмоции, чувства, действия через невербалику. Мы полагаем, что аналогичные методы обучения не помешали бы и хормейстерам, так как способствовали бы развитию артистизма и сценической выразительности, что особенно важно в условиях ограниченных возможностей использования дирижерского жеста, в том числе при работе с вокальными ансамблями малых составов.

Таким образом, обобщая все вышесказанное, можно сделать ряд выводов:

1. Деятельность дирижера-хормейстера предполагает использование в работе над музыкальным сочинением широкого арсенала средств вербальной и невербальной коммуникации, приемов дирижерской техники, художественных аналогий и жизненных примеров, выбор которых зависит от вида и состава хорового коллектива (детский – взрослый, любительский – профессиональный, большой – малый).

2. Содержание и характер профессиональной деятельности дирижера-хормейстера имеет черты сходства с актерской деятельностью, заключающиеся в нацеленности на создание собственной интерпретации художественного произведения (театрального или музыкального) и ее публичного сценического представления, что предполагает индивидуальную и групповую творческую работу с исполнителями (артистами или хористами), визуальное представление сценического номера (сцены спектакля или хорового сочинения), образное (звуковое и пластическое) воплощение конкретных художественных персонажей.

3. Понятие «актерские способности» применительно к профессиональной деятельности дирижера-хормейстера мы трактуем как индивидуально-психологические особенности личности, позволяющие хормейстеру произвольно воплощать средствами невербальной коммуникации (дирижерскими жестами, мимикой, пантомимикой, голосом) заданные художественные образы, разнообразные эмоции и чувства; перевоплощаться в изображаемых в музыке героев, воспроизводить их воображаемое поведение и вокально-интонационные особенности с целью достижения в репетиционной и сценической работе наибольшего понимания хористами художественного содержания музыкальных произведений и адекватного отражения его в собственном исполнении.

4. Значение актерских способностей в работе дирижера-хормейстера определяется тем, что они позволяют более широко и результативно использовать дирижерские средства выразительности (речь, дирижерский жест, мимику,

пантомимику, вокальное интонирование) для раскрытия музыкально-образной драматургии сочинения, находить нужные вербальные и невербальные средства для понимания образного содержания исполняемых сочинений и выражения своей художественной позиции, что способствует более ясному донесению хормейстером своих исполнительских намерений и установлению конструктивного творческого диалога с хористами.

Сформулированные выводы позволяют констатировать, что поставленные в настоящей статье задачи решены, а цель – достигнута. Рассмотренные аспекты хормейстерской деятельности подвергаются тщательному научно-теоретическому анализу впервые, что определяет научную новизну и теоретическую значимость исследования, а также открывает перспективу для дальнейшего изучения указанной проблематики. Так, весьма значимым представляется обоснование структуры и содержания актерских способностей дирижера-хормейстера и разработка методики их развития в процессе профессиональной подготовки студентов музыкальных вузов и колледжей. Данные аспекты будут рассмотрены нами в следующих публикациях.

Библиографический список

1. Чесноков П.Г. *Хор и управлением им.* Москва: Государственное музыкальное издательство, 1961.
2. Иванов-Радкевич А.П. *О воспитании дирижера.* Москва: Музыка, 1973.
3. Ольхов К.А. *Вопросы теории дирижерской техники и обучения хоровых дирижеров.* Ленинград: Музыка, 1979.
4. Андреева Л.М. *Методика преподавания хорового дирижирования.* Москва: Музыка, 1969.
5. Цыпин Г.М. *Психология музыкальной деятельности: проблемы, суждения, мнения.* Пособие для учащихся. Москва: Интерпракс, 1994.
6. Дмитриева Л.Г., Черноиваненко Н.М. *Методика музыкального воспитания в школе.* Москва: Просвещение, 1989.
7. Бутенко Н.В. Траектория формирования мышления в процессе детского развития. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета.* 2018; № 6: 223–238.
8. Ержемский Г.Л. *Психология дирижирования. Некоторые вопросы исполнительства и творческого взаимодействия дирижера с музыкальным коллективом.* Москва: Музыка, 1988.
9. *Алиса Фрейндлих в телевизионном цикле Театральная летопись.* Available at: https://www.youtube.com/watch?v=M2QtsuA7Sbg

References

1. Chesnokov P.G. *Hor i upravleniem im.* Moskva: Gosudarstvennoe muzykal'noe izdatel'stvo, 1961.
2. Ivanov-Radkevich A.P. *O vospitanii dirizhera.* Moskva: Muzyka, 1973.
3. Ol'hov K.A. *Voprosy teorii dirizherskoj tehniki i obucheniya horovyh dirizherov.* Leningrad: Muzyka, 1979.
4. Andreeva L.M. *Metodika prepodavaniya horovogo dirizhirovaniya.* Moskva: Muzyka, 1969.
5. Cypin G.M. *Psihologiya muzykal'noj deyatel'nosti: problemy, suzhdeniya, mneniya.* Posobie dlya uchaschihsya. Moskva: Interpraks, 1994.
6. Dmitrieva L.G., Chernoivanenko N.M. *Metodika muzykal'nogo vospitaniya v shkole.* Moskva: Prosveschenie, 1989.
7. Butenko N.V. Traektoriya formirovaniya myshleniya v processe detskogo razvitiya. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 2018; № 6: 223-238.
8. Erzhemskij G.L. *Psihologiya dirizhirovaniya. Nekotorye voprosy ispolnitel'stva i tvorcheskogo vzaimodejstviya dirizhera s muzykal'nym kollektivom.* Moskva: Muzyka, 1988.
9. *Alisa Frejndlih v televizionnom cikle Teatral'naya letopis'.* Available at: https://www.youtube.com/watch?v=M2QtsuA7Sbg

Статья поступила в редакцию 15.09.22

УДК 372.8:51 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-169-173

Uteeva R.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department of Higher Mathematics and Mathematical Education, Togliatty State University (Togliatty, Russia), E-mail: R.Uteeva@tltsu.ru*

Mukhambetova B.Zh., *postgraduate, Department of Higher Mathematics and Mathematical Education, Togliatti State University (Togliatti, Russia), E-mail: abaibotagoz@mail.ru*

PROFESSIONALLY-ORIENTED PROJECTS IN ALGEBRA AS A MEANS OF PREPARING BACHELORS FOR PEDAGOGICAL ACTIVITIES OF A MATHEMATICS TEACHER. The article reveals one of the topical problems of modern theory and teaching methods at the level of higher education – the problem of professionally-oriented training of bachelors for the future pedagogical activity of a teacher of mathematics. Significant changes in the modern educational paradigm of general and higher education, the need to substantiate and develop theoretical and methodological foundations of practice-oriented training of bachelors to the pedagogical activity of a teacher of mathematics testify to the relevance of the problem of this study. Promising areas of research at the present stage are problem-based, heuristic and project-based approaches to solving this problem developed by scientists, each of the approaches is implemented through a certain system of tasks. The aim of this article is to analyze the experience of organizing project activities of bachelors of pedagogical (mathematical) education, presented in scientific and methodological literature; to reveal the possibilities of professionally-oriented projects on algebra as one of the effective means of preparing a future teacher of mathematics for teaching activities in a general education school.

Key words: **project activities, professionally-oriented projects, algebra, undergraduate teacher education.**

Р.А. Утеева, *д-р пед. наук, проф., зав. каф. высшей математики и математического образования Тольяттинского государственного университета», г. Тольятти, E-mail: R.Uteeva@tltsu.ru*

Б.Ж. Мухамбетова, *аспирант, Тольяттинский государственный университет, г. Тольятти, E-mail: abaibotagoz@mail.ru*

ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ПРОЕКТЫ ПО АЛГЕБРЕ КАК СРЕДСТВО ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ

В статье раскрывается одна из актуальных проблем современной теории и методики обучения (уровень высшего образования) – профессионально ориентированная подготовка бакалавров к будущей педагогической деятельности учителя математики. Значительные изменения в современной образовательной парадигме общего и высшего образования, потребность в обосновании и разработке теоретических и методических основ профессионально ориентированной подготовки бакалавров к педагогической деятельности учителя математики свидетельствуют об актуальности проблемы данного исследования. Перспективными направлениями исследования на современном этапе становятся разрабатываемые учёными проблемный, эвристический и проектный подходы к решению указанной проблемы, каждый из которых реализуется через определенную систему задач. Цель данной статьи*:* раскрыть возможности профессионально ориентированных проектов по алгебре как одного из эффективных средств подготовки будущего учителя математики к педагогической деятельности в общеобразовательной школе и обосновать принципы проектирования содержания таких проектов.

Ключевые слова: **проектная деятельность, профессионально-ориентированные проекты, алгебра, бакалавры педагогического образования.**

Согласно Федеральным государственным образовательным стандартам по направлениям 44.03.01 Педагогическое образование (с одним профилем) и 44.03.05 (с двумя профилями) в рамках освоения программы бакалавриата выпускники могут готовиться к решению задач профессиональной деятельности разных типов, в том числе проектного [1].

Актуальность данного исследования обусловлена наличием ряда противоречий, в числе которых противоречия между:

– потребностью современной практики в профессионально ориентированной подготовке студентов, способных к обучению школьников математике на базовом и углубленном уровнях в классах различной профильной направленно-

сти и недостаточной разработанностью теоретико-методологических основ подготовки бакалавров к педагогической деятельности учителя математики в соответствии с требованиями ФГОС ВО;

– возможностями проектной и учебно-исследовательской деятельности студентов как одного из эффективных средств подготовки будущего учителя математики к педагогической деятельности при обучении в вузе и недостаточной разработанностью принципов разработки содержания профессионально ориентированных проектов по высшей алгебре и теории чисел.

В Концепции развития математического образования одной из проблем современного математического образования названа низкая мотивация обучающихся к изучению математики [2]. Большинство учителей математики также отмечают в качестве одной из причин слабой успеваемости обучающихся отсутствие мотивации и интереса к учебной деятельности. Аналогичная ситуация складывается и при обучении бакалавров первых–вторых курсов в вузе.

Заслуживает внимания вывод М.А. Чошанова о том, что «не всегда причина неуспеваемости школьников по математике только в самих учащихся. Она также кроется «в позиционировании учителей и невозможности переломить ситуацию» [3]. На основе анализа научно-методической литературы и собственного опыта работы в Техасском университете автор предлагает концепцию подготовки учителя математики, основанную на так называемой дидактической инженерии, которая «деятельность учителя из практической превращает в научно-практическую» [3, с. 117].

Одним из средств формирования мотивации и профессионально ориентированной направленности педагогической деятельности на современном этапе высшего образования большинство исследователей называют проекты и организацию проектной деятельности студентов. В практике работы многих вузов накоплен значительный опыт организации проектной деятельности бакалавров, начиная с первого курса. Однако большинство исследований посвящены проектной деятельности студентов, не связанных с предметом обучения математике.

Цель данной статьи: раскрыть возможности профессионально ориентированных проектов по алгебре как одного из эффективных средств подготовки будущего учителя математики к педагогической деятельности в общеобразовательной школе и обосновать принципы разработки содержания таких проектов.

Для достижения поставленной цели исследования были обозначены следующие задачи исследования:

1) проанализировать опыт организации проектной деятельности бакалавров по математическим предметам, представленный в научно-методической литературе;

2) уточнить понятие «профессионально ориентированные проекты по математике»;

3) обосновать принципы проектирования содержания професионально ориентированных проектов по основным разделам курса высшей алгебры и на их основе разработать содержание таких проектов.

Научная новизна исследования заключается в обосновании возможностей профессионально ориентированных проектов по алгебре как одного из эффективных средств подготовки будущего учителя математики к педагогической деятельности в общеобразовательной школе. Новыми научными результатами исследования являются следующие: уточнение понятия «профессионально ориентированные проекты по математике», принципы проектирования содержания професионально ориентированных проектов по основным разделам курса высшей алгебры.

Практическую значимость полученных результатов исследования определяют содержание четырех разработанных профессионально ориентированных проектов по основным разделам курса высшей алгебры:

1. Занимательная алгебра (1 семестр).
2. Знакомая и незнакомая алгебра (2 семестр).
3. Современная алгебра (3 семестр).
4. Прикладная алгебра (4 семестр).

В теории и методике обучения математике были выполнены ряд исследований, посвященных организации проектной деятельности школьников и студентов при обучении математическим дисциплинам. Представим краткий обзор указанных исследований. Интересные результаты по проектированию и выполнению студентами учебных проектов по математическому анализу получены в исследованиях О.А. Задорожной [4–5]. По ее мнению, сущность проектов для студентов заключается в следующем: «учебные проекты направлены на изучение дополнительного материала, предполагают использование альтернативных вариантов при исследовании теоретических проблем, требующим сравнения, обобщения, анализа учебного материала, интегрирования знаний из различных тем, разделов дисциплины, привлечения новых источников информации, переработки, систематизации, классификации понятий, теорем математического анализа. Результат выполнения учебных проектов предполагает создание субъективно нового, личностно значимого продукта, ориентированного на формирование прочных математических знаний и умений, развитие самостоятельности, возрастание интереса к предмету» [4, с. 8].

Можно согласиться с выводом автора о том, что «каждый проект по своей сути является уникальным исследованием в рамках предмета, где упор делается на реализации многочисленных внутрипредметных связей между несколькими содержательно-методическими линиями курса» [5, с. 162].

Примером оригинального проекта по алгебре для студентов является проект «Представления групп малого порядка на примере групп Фробениуса» [6].

В исследовании Е.Ю. Куприенко проанализированы различные подходы к понятию «учебный проект», и дана авторская трактовка: «математический проект – это средство обучения математике, содержательную основу которого составляет проектное задание, ориентированное на реализацию технологии сотрудничества» [7]. Данная трактовка, на наш взгляд, наиболее точно отражает специфику предмета «Математика».

В работе нами уточнено понятие «профессионально ориентированный проект по математике» как средство подготовки бакалавров к педагогической деятельности учителя математики, содержательную основу которого составляют проектные (учебные) задания, раскрывающие возможность применения теоретических предметных знаний и умений и ориентированные на реализацию технологии сотрудничества между преподавателем и студентами.

Как показывает опыт работы с бакалаврами, большинство требований к проектным заданиям, выделенным в упомянутой статье Е.Ю. Куприенко, применимы к проектам по математике для бакалавров:

– «соответствие проектного задания теме занятия;

– необычная формулировка задания, выходящая за рамки вузовского учебника:

а) содержащая сведения из истории математики или математического открытия (*для историко-методологических проектов);* б) ориентированная на необходимость осмысления математических понятий или их свойств; знакомство с различными подходами при определении математических понятий и, соответственно, с различными следствиями из этих определений; изучение различных способов доказательств (*для теоретических проектов);* в) направленная на практическое применение теоретических знаний (для практико-ориентированных проектов);

– возможность пополнения запаса примеров и контрпримеров основных математических понятий по учебной теме;

– необходимость обязательного обращения студентов к изучению дополнительной литературы по теме проекта;

– возможность разбиения содержания проекта на определенные составные части, каждая из которых предполагает ее выполнение отдельной группой*;* возможность систематизации и обобщения теоретических знаний по учебной теме» [7].

Проектная деятельность студентов математических специальностей педвузов направлена, прежде всего, на формирование у них проектных умений: конструктивных, проектировочных, организационных, коммуникативных, диагностических [6; 8].

В разработанной нами теоретической модели профессионально ориентированной подготовки бакалавров к педагогической деятельности учителя математики при изучении высшей алгебры и теории чисел в вузе [9] связующим звеном между вузовским содержанием курса алгебры и теории чисел, а также школьным курсом алгебры являются профессионально ориентированные задачи.

Согласно построенной нами модели, система профессионально ориентированных задач по теме включает в себя:

– индивидуальные профессионально ориентированные задания;
– профессионально ориентированные проекты;
– олимпиадные задачи для школьников.

Как показали результаты педагогического эксперимента, индивидуальные профессионально ориентированные задачи следует выдавать студентам для самостоятельной работы с обязательным обсуждением их на практических занятиях.

Учитывая специфику предмета «Алгебра», достаточно высокий уровень абстрактности большинства понятий, символический язык, используемый при введении определений и теорем, нами обоснованы следующие принципы проектирования системы профессионально ориентированных задач:

– принцип выделения основной идеи и основного метода в рассматриваемой теме курса алгебры и теории чисел и их доведения до уровня понимания студентами – будущими учителями математики;

– принцип значимости и направленности содержания темы на школьный курс математики, т. е. отражения темы в школьной программе;

– принцип вариативности и ориентации на различные виды учебно-познавательной деятельности как студентов, так и школьников.

Раскроем основное содержание каждого из четырех проектов, включенных в систему профессионально ориентированных задач.

В соответствии с учебными планами вузов, в которых алгебра изучается только один или два семестра, а многие темы алгебры, такие как, например, «Алгебраические структуры», «Избранные вопросы алгебры», «Компьютерная алгебра», включены в планы как вариативные дисциплины или дисциплины по выбору (элективные курсы), допускается перенос двух последних проектов на последующие семестры.

Участие всех студентов группы в рамках проектной деятельности в семестре является обязательным и учитывается при промежуточной аттестации по дисциплине либо в рамках самой дисциплины плана «Проектная деятельность».

Основной целью вышеназванных проектов по алгебре является формирование у студентов готовности к педагогической деятельности учителя математики,

Таблица 1

Паспорт проекта для студентов 1 курса (1 семестр)

№ п/п	Наименование раздела	Описание раздела Паспорта проекта
1.	**Название проекта**	Занимательная алгебра
2.	**Цель проекта**	Формирование интереса к будущей педагогической деятельности учителя математики и к предмету «Алгебра»
3.	**Краткое описание проекта**	Так как студенты только приступают к изучению алгебры, то основная идея проекта – через занимательность повторить ранее известные понятия, свойства, формулы школьного курса алгебры. Данный проект направлен на обучение первокурсников решению занимательных задач по алгебре и показу возможностей таких задач в развитии собственного познавательного интереса и интереса у школьников к предмету «математика». Практическая значимость проекта заключается в том, что в результате выполнения проектных заданий студенты не только знакомятся с понятием математического проекта, основными этапами работы над проектом, но и с историей развития алгебры, с методами решения занимательных алгебраических задач, на которые обычно не хватает времени ни в курсе высшей алгебры, ни в курсе элементарной математики или методики обучения математике
4.	**Сроки реализации проекта**	1 семестр, начиная с первых дней обучения в вузе, в рамках проектной деятельности или во внеаудиторное время (1 раз в неделю, 1 час). Всего 18 часов
5.	**Этапы реализации проекта**	**I этап**. *Организационная работа с группой студентов* 1.1 Входное анкетирование и тестирование. 1.2 Постановка задач, целей участия в проекте, значимость проекта для будущей педагогической деятельности учителя математики. 1.3 Знакомство с дополнительными источниками, в том числе с классической литературой, направленной на популяризацию математики и математических идей и открытий. 1.4 Выбор интересных тем и задач из предложенных обязательных источников: обоснование выбора. **II этап.** *Проектирование авторских мини-математических проектов для школьников по теме проекта* 2.1 Постановка задач или заданий для каждой группы. 2.2 Самостоятельный выбор студентами занимательных задач и их решение, подбор соответствующего исторического материала. 2.3 Распределение ролей в команде. 2.4 Разработка тем и содержания мини проектов. **III этап.** *Апробация авторских мини-проектов на практике:* 3.1 В группе студентов; 3.2.В математической школе на базе НИЛ «Школа математического развития и образования -5+» при ТГУ; 3.3. В базовых школах в период учебной практики. 3.4. На студенческой конференции. **IV этап:** *Внедрение и выход на потенциальных заказчиков.* 4.1 Поиск потенциальных заказчиков (школ, учреждений дополнительного образования, родителей). 4.2. Заключение договоров (при наличии). 4.3 Подведение итогов. Выходной контроль
6.	**Содержание самостоятельной работы студентов**	1. Изучение рекомендованной обязательной и дополнительной литературы. 2. Решение задач, выполнение проектных заданий. 3. Оформление отчета по проекту и подготовка презентаций
7.	**Результаты и эффекты от реализации проекта**	Исполнители проекта: – познакомятся с задачами занимательной алгебры; – научатся решать занимательные задачи по алгебре базового или углубленного уровня; – повысят свою математическую культуру; – расширят свои знания по истории математики; – познакомятся с дополнительной литературой и интернет-источниками, необходимыми в будущей профессиональной деятельности учителя математики; – научатся создавать математические проекты для школьников
8.	**Компетенции, формируемые у студентов**	*Универсальные компетенции в соответствии с ФГОС 3++* УК-1. Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач. УК-2. Способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений. УК-3. Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде. УК-4. Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах). *Общепрофессиональные компетенции* ОПК-2. Способен участвовать в разработке основных и дополнительных образовательных программ, разрабатывать отдельные их компоненты (в том числе с использованием информационно-коммуникационных технологий). *Профессиональные компетенции* «ПК-3. Способен применять предметные знания при реализации образовательного процесса. ПК-4. Способен организовывать деятельность обучающихся, направленную на развитие интереса к учебному предмету в рамках урочной и внеурочной деятельности
9.	**Возможность применения компетенций, полученных участниками проекта в дальнейшем**	В дальнейшем участники проекта смогут применить полученные знания, умения и навыки в своей практической деятельности в качестве учителя математики в основной школе; при организации внеклассных занятий по математике; в системе дополнительного математического образования
10.	**Список обязательной литературы**	1. Депман И.Я. Рассказы о старой и новой алгебре. Ленинград: Детская литература. 1967. 144 с. Available at: https://www.mathedu.ru/text/depman_rasskazy_o_staroy_i_novoy_algebre_1967/p101 2. Перельман Я.И. Занимательная алгебра. Москва: Госиздат Технико-теоретической литературы, 1955. 184 с. Available at: https://www.mathedu.ru/text/perelman_zanimatelnaya_algebra_1955/p0/

в том числе при организации проектной деятельности школьников, как на уроках, так и во внеурочное время (в системе дополнительного математического образования, в рамках элективных курсов, при организации научных конференций).

Экспериментальная база исследования: Тольяттинский государственный университет (ТГУ), НИЛ «Школа математического развития и образования -5+» ТГУ, Западно-Казахстанский университет им. Махамбета Утемисова (ЗКУ им. М. Утемисова).

Представим в качестве примера подробный паспорт проекта «Занимательная алгебра» (табл. 1).

Проект «Знакомая и незнакомая алгебра» (2 семестр)

Девиз проекта: «Алгебра щедра. Зачастую она дает больше, чем у нее спрашивают» (Ж. Даламбер).

Основная идея темы проекта: идея разложения многочленов с одной переменной над числовыми полями, идея разрешимости уравнений в радикалах.

Основные методы: метод Виета, метод Кардано, метод Феррари и другие.

Содержание данного проекта составляют следующие темы:

1. Теорема Виета и ее обобщения.
2. Метод Кардано решения уравнений третьей степени.
3. Метод Феррари решения уравнений четвертой степени.

Цель проекта: познакомить обучающихся с некоторыми идеями и методами решения уравнений второй, третьей и четвертой степени и показать возможности данного проекта в формировании мотивации школьников, а также в углублении и расширения их математических знаний.

Рекомендуемая для студентов и школьников литература:

1. Антонов Ю.С. К истории решения уравнений третьей и четвертой степени. *Наука и техника в Якутии*. 2015; № 2 (29): 108–110.
2. Белый Е.К., Дорофеева Ю.А. *Алгебраические уравнения*: учебное пособие для абитуриентов и студентов первого курса. Петрозаводск: Издательство ПетрГУ, 2015. Available at: https://www.mathedu.ru/text/belyy_dorofeeva_algebraicheskie_uravneniya_2015/p2/
3. Виленкин Н.Я., Шибасов Л.П., Шибасова Э.*Ф. За страницами учебника математики*. Москва: Просвещение: АО «Учебная литература», 1996.
4. Краснодемская А. Решение кубических уравнений. *Квант*. 1976; № 9: 18–19.

Проект «Современная алгебра» (3 семестр)

Девиз проекта: «Только с алгеброй начинается строгое математическое учение». (Н.И. Лобачевский)

Основная идея темы проекта: идея группового подхода в математике.

Основной метод: методы теории групп.

Содержание данного проекта составляют следующие темы:

1. Группа Галуа.
2. Группоиды.
3. Циклические группы.
4. Инвариантные группы

Рекомендуемая для студентов и школьников литература:

1. Александров П.С. Введение в теорию групп. Москва: Бюро Квантум. 2008; Выпуск 108. (Приложение к журналу Квант». 2008; № 4). Available at: https://www.mathedu.ru/text/aleksandrov_vvedenie_v_teoriyu_grupp_2008/p79/
2. Белага Э. Алгебра – древняя и современная. *Квант*. 1976; № 10: 24–31.
3. Кострикин А. Простые группы. *Квант*. 1987; № 2: 2–9.
4. Раухман А. Группоиды. *Квант*. 1981; № 2: 14–17.
5. Садовский Л., Аршинов М. Группы. *Квант*. 1976; № 10 6–12.
6. Сосинский А. Конечные группы. *Квант*. 1996; № 6: 18–20. Available at: http://kvant.mccme.ru/

Проект «Прикладная алгебра» (4 семестр)

Девиз проекта: «Практика рождается из союза алгебры, физики и геометрии» (Р. Бэкон).

Основная идея темы проекта: идея аксиоматического подхода в математике.

Основные методы: аксиоматический метод, методы вычислительной математики.

Содержание данного проекта составляют следующие темы:

1. Булевы алгебры и их приложения.
2. Моноиды и группы и их приложения.
3. Конечные поля и их приложения.
4. Алгоритмы проверки простоты целых чисел.
5. Основы криптографии.

Цель проекта: познакомить обучающихся с некоторыми идеями и понятиями современной прикладной алгебры, теории чисел и связанными с ними вопросами кодирования и шифрования.

Рекомендуемая для студентов и школьников литература:

1. Биркгоф Г., Барти Т. *Современная прикладная алгебра*. Перевод с английского Ю.И. Манина. Санкт-Петербург: Лань, 2005.
2. Василенко О.Н. *Теоретико-числовые алгоритмы в криптографии*. Москва: МЦНМО, 2003.
3. *Введение в криптографию.* Москва: МЦНМО, 2012.

Проект также направлен на формирование у студентов исследовательских навыков. Студенты, проявившие заинтересованность в рамках проекта, выполняют исследования, результаты которых затем докладываются ими на научных студенческих конференциях. Названия проектов могут быть также использованы в качестве тем курсовых и бакалаврских работ.

Итак, указанные выше четыре семестровых проекта входят в систему профессионально ориентированных заданий по алгебре. Как показали результаты педагогического эксперимента, студенты и школьники, участвовавшие в проектах, проявили интерес к выполняемым проектным заданиям. Знакомство и изучение дополнительной литературы позволило им повысить математическую культуру, познакомиться с историей математики и вкладом ученых в развитие современной алгебры.

В заключение исследования отметим следующее. На основе анализа научно-методической литературы был сделан вывод о том, что в ранее проведенных исследованиях недостаточно внимания уделено профессионально ориентированным задачам и проектам по алгебре и теории чисел как средству подготовки бакалавров к педагогической деятельности учителя математики.

Спроектированная на основе выделенных выше принципов система профессионально ориентированных задач (включающая также профессионально ориентированные проекты) позволила установить взаимосвязи между традиционным содержанием школьного и вузовского курса алгебры за счет выделения основных идей и методов алгебры:

– идея развития числа и операций над ними;

– идея расширения числовых множеств, связанная с разрешимостью уравнений и методом комплексных чисел;

– идея разложения многочленов с одной переменной над числовыми полями,

– идея разрешимости уравнений в радикалах и методы Виета, Кардано, Феррари и другие;

– идея группового подхода в математике и методы теории групп.

Результаты эксперимента показали, что условиями эффективности включения системы профессионально ориентированных задач и проектов по алгебре в подготовку бакалавров к педагогической деятельности учителя математики являются следующие: формирование положительной мотивации, организация учебно-исследовательской и проектной деятельности при обучении алгебре и теории чисел.

Перспективы данного исследования мы видим в дальнейшей разработке профессионально ориентированных задач и проектов по всем математическим курсам для бакалавров и магистров. Это внесет определенный вклад в решение проблемы профессиональной подготовки современных студентов к педагогической деятельности учителя математики.

Библиографический список

1. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования* – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, утвержденный приказом No 121 от 22.02.18 г. Available at: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_16032018.pdf
2. *Концепция развития математического образования в Российской Федерации*. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 24 декабря 2013 г. № 2506-р. Availoable at: http://www.rg.ru/2013/12/27/matematika-site-dok.html
3. Чошанов М.А. Дидактическая инженерия, или как учить в цифровую эпоху. *Народное образование.* 2016; № 4-5: 113–132.
4. Задорожная О.В. *Проектирование комплекса учебных проектов в процессе обучения математическому анализу в университете*: Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Нижний Новгород, 2011.
5. Задорожная О.В. Учебно-научный проект как способ углубления и расширения знаний по математическому анализу. *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского.* Серия: Социальные науки. 2017; № 1 (45): 160–166.
6. Шумакова Е.О., Севостьянова С.А. Формирование проектных умений в учебных проектах бакалавров по профильным математическим дисциплинам. *Современные проблемы науки и образования.* 2018; № 5. Available at: https://science-education.ru/ru/article/view?id=28194
7. Куприенко Е.Ю. Понятие и типология математических проектов. *Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters):* электронный научный журнал. 2015; № 8 Available at: http://www.emissia.org/offline/2015/2398.htm
8. Кочеткова О.А., Гаврилова М.А. Формирование проектных умений студентов в курсе теории и методики обучения математике. *Известия ПГПУ им. В. Г. Белинского.* 2011; № 26: 468–473.
9. Утеева Р.А., Мухамбетова Б.Ж. Алгебраическая составляющая в предметной подготовке бакалавра математического образования. *Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters*: электронный научный журнал. 2022; № 8. Available at: http://emissia.org/offline/2022/3115.htm

References

1. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya* – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 44.03.01 Pedagogicheskoe obrazovanie, utverzhdennyj prikazom No 121 ot 22.02.18 g. Available at: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_16032018.pdf
2. *Koncepciya razvitiya matematicheskogo obrazovaniya v Rossijskoj Federacii*. Utverzhdena rasporyazheniem Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 24 dekabrya 2013 g. № 2506-r. Availoable at: http://www.rg.ru/2013/12/27/matematika-site-dok.html
3. Choshanov M.A. Didakticheskaya inzheneriya, ili kak uchit' v cifrovuyu `epohu. *Narodnoe obrazovanie.* 2016; № 4-5: 113-132.
4. Zadorozhnaya O.V. *Proektirovanie kompleksa uchebnyh proektov v processe obucheniya matematicheskomu analizu v universitete*: Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Nizhnij Novgorod, 2011.
5. Zadorozhnaya O.V. Uchebno-nauchnyj proekt kak sposob uglubleniya i rasshireniya znanij po matematicheskomu analizu. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo.* Seriya: Social'nye nauki. 2017; № 1 (45): 160-166.
6. Shumakova E.O., Sevost'yanova S.A. Formirovanie proektnyh umenij v uchebnyh proektah bakalavrov po profil'nym matematicheskim disciplinam. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya.* 2018; № 5. Available at: https://science-education.ru/ru/article/view?id=28194
7. Kuprienko E.Yu. Ponyatie i tipologiya matematicheskih proektov. *Pis'ma v `Emissiya.Offlajn (The Emissia.Offline Letters):* `elektronnyj nauchnyj zhurnal. 2015; № 8 Available at: http://www.emissia.org/offline/2015/2398.htm
8. Kochetkova O.A., Gavrilova M.A. Formirovanie proektnyh umenij studentov v kurse teorii i metodiki obucheniya matematike. *Izvestiya PGPU im. V. G. Belinskogo.* 2011; № 26: 468-473.
9. Uteeva R.A., Muhambetova B.Zh. Algebraicheskaya sostavlyayuschaya v predmetnoj podgotovke bakalavra matematicheskogo obrazovaniya. *Pis'ma v `Emissiya.Offlajn (The Emissia.Offline Letters*: `elektronnyj nauchnyj zhurnal. 2022; № 8. Available at: http://emissia.org/offline/2022/3115.htm

Статья поступила в редакцию 24.09.22

УДК 378.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-173-176

Yudina N.V., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: dr.yudina@mail.ru*

HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS AS FUNDAMENTAL INSTITUTIONS FOR THE FORMATION OF A LINGUISTIC PERSONALITY IN RUSSIA AND ABROAD. The present study determines the status of higher educational institutions as fundamental institutions for the formation of a linguistic personality. During the analysis, attention is drawn to the origin and development of the term "linguistic personality" in humanitarian scientific research. By attracting information about the established education systems in Russia, Great Britain, Germany, Austria, USA, Canada, China, Israel, New Zealand and Serbia, general trends are described that justify the leading role of universities in the formation of a linguistic personality in Russia and abroad. The main tools for creating and correcting a linguistic personality in universities include the implementation of basic and additional educational programs, the organization of scientific, scientific, educational, social and socially significant events. Mass media and social networks are a special tool for the formation of a linguistic personality.

Key words: **linguistic personality, education system, higher education institutions, language policy, sociocultural space.**

Н.В. Юдина, *д-р филол. наук, проф., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: dr.yudina@mail.ru*

ВЫСШИЕ УЧЕБНЫЕ ЗАВЕДЕНИЯ КАК ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ ИНСТИТУТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

Представленное исследование посвящено определению статуса высших учебных заведений как фундаментальных институтов формирования языковой личности. В ходе анализа обращено внимание на зарождение и развитие в гуманитарных научных исследованиях термина «языковая личность». Посредством привлечения информации о сложившихся системах образования в Российской Федерации, Великобритании, Германии, Австрии, США, Канаде, Китае, Израиле, Новой Зеландии и Сербии описаны общие тенденции, обосновывающие ведущую роль вузов в формировании языковой личности. К основным инструментам создания и коррекции языковой личности в вузах относятся реализация основных и дополнительных образовательных программ, организация научных, научно-образовательных, социальных и общественно значимых мероприятий. Особым инструментом формирования языковой личности являются средства массовой информации и социальные сети.

Ключевые слова: **языковая личность, система образования, высшие учебные заведения, языковая политика, социокультурное пространство.**

Статья подготовлена по результатам исследований, выполненных за счет бюджетных средств по государственному заданию Финуниверситета

Настоящая работа обусловлена назревшей в третьем десятилетии XXI века необходимостью формирования языковой личности обучающегося в российских и зарубежных образовательных организациях разного типа. При этом ведущая роль в процессе формирования, становления и коррекции языковой личности молодого и взрослого человека, несомненно, отводится вузам как финальному звену образовательной цепи.

Целью настоящего исследования является обоснование статуса высших учебных заведений как фундаментальных институтов формирования российской и зарубежной языковой личности, а также описание некоторых эффективных инструментов, способствующих формированию языковой личности, соответствующей «вызовам времени» и востребованной в современном социокультурном полиэтническом пространстве XXI века.

Достижению указанной цели посвящено решение следующих задач:

1) на основе анализа подходов к языковой личности сформулировать рабочее определение языковой личности, положенное в основу представленного описания;

2) выявить общие тенденции, обосновывающие ведущую роль вузов в формировании языковой личности;

3) описать некоторые инструменты формирования и воспитания личности в российских и зарубежных образовательных организациях высшего образования.

Практическая значимость работы обусловлена возможностью использования описанных инструментов формирования и коррекции языковой личности в российских и зарубежных вузах с целью воспитания языковой личности (в первую очередь представителей молодого поколения), востребованной в современном социокультурном пространстве XXI века и соответствующей новейшим вызовам времени.

Общеизвестно, что вопросами изучения языковой личности как культурного, социального и лингвистического явления исследователи занимаются уже целое столетие. Практически одновременно в отечественном и зарубежном языкознании второго десятилетия XX века назрела острая необходимость исследования языка и личности человека не изолированно, а в глубокой дихотомии. Так, немецкий исследователь Й.Л. Вайсгербер еще в 1929 году, следуя известным и до сих пор востребованным идеям В. фон Гумбольдта, указал на то, что язык является всеобщим культурным достоянием, а это значит, что, с одной стороны, человек не может изначально владеть языком самостоятельно и изолированно, а с другой стороны, язык существует только благодаря человеку [1].

В отечественном языкознании термин «языковая личность» был впервые введен акад. В.В. Виноградовым (1930 г.). В отличие от Й.Л. Вайсгербера, акценты исследования В.В. Виноградова смещены в сторону изучения художественного произведения. По мысли В.В. Виноградова, крайне важно проанализировать «сферу творческого раскрытия» индивида [2, с. 62], а именно – духовный потенциал автора и его лирического героя. Этой же позиции придерживается В.В. Виноградов и в монографии 1959 года, обратив внимание на взаимодействие образов автора и лирического героя, воплощенные в языке [3, с. 6].

Два указанных направления исследования языковой личности до сих пор являются актуальными и востребованными с точки зрения формирования языковой личности ввиду того, что немецкая традиция изучения языковой личности позволила направить вектор в сторону *социолингвистических идей коллективного знания о языке*, в то время как идеи В.В. Виноградова дали возможность обратить внимание на *неиссякаемый потенциал классической литературы* (и в первую очередь русской), который до настоящего времени продолжает оставаться невостребованным ввиду того, что именно в нем сконцентрирован один

из главных духовных ресурсов формирования языковой личности современного человека.

Научный расцвет исследований в сфере языковой личности в отечественном и зарубежном гуманитарном научном знании приходится на период конца XX – начала XXI века, что нашло свое яркое развитие в ряде лингвистических исследований (ср.: [4]). Однако в течение двух последних десятилетий понятие *языковой личности* перестало быть достоянием только лингвистического научного знания и стало рассматриваться в качестве «естественного отклика коллективного исследовательского сознания» на актуальные запросы современного гуманитарного знания [5, с. 260], включая социальные, этические, психические, культурологические компоненты. В этой связи спрос на эффективные инструменты формирования языковой личности всё больше и больше возрастает, а сам процесс формирования языковой личности понимается как *комплексная система*, охватывающая разные уровни компетенций и компетентности человека (и в первую очередь молодого человека, студента, обучающегося), проявляющие себя в самых разных областях знания: психолингвистике [6, с. 25], лингвокультурологии [7], эффективной коммуникации [8] и, конечно, в сфере преподавания языков – как родного и как иностранного [9]. Обзор и анализ представленных в научной литературе определений позволяет сформулировать рабочее определение, применяемое в настоящей статье. Под *языковой личностью* в данной работе понимается носитель языка, реализующий себя в обществе посредством эффективного набора лингвистических и экстралингвистических инструментов на основе знания общей национальной и индивидуально сформированной картины мира.

Указанные выше научно-практические знания в сфере языковой личности, сформированные на протяжении почти столетия, положены в основу практической реализации системы формирования языковой личности на практике в высших учебных заведениях России и зарубежных стран.

Так, например, **в России** образовательные учреждения высшего образования на протяжении всего периода развития образовательной системы являлись и продолжают являться одним из ключевых звеньев в формировании и воспитании личности –преподавателя, обучающегося, сотрудника, родителя. В соответствии со ст. 23 Федерального закона от 29.12.2021 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» образовательные организации высшего образования входят в 4 основных типа образовательных организаций, чьими *основными инструментами формирования личности* являются: 1) основные образовательные программы высшего образования; 2) дополнительные образовательные программы; 3) формирование различного рода компетенций в сфере научной деятельности. Кроме того, в соответствии с ст. 12.1. (введена 31.07.2020 № 304-ФЗ) указанного выше Закона об образовании определены основные требования к организации воспитания обучающихся, усилился акцент на рабочие программы *воспитания*, которые занимают сегодня особое место в контексте современных глобальных социокультурных и общественно-политических процессов.

Вместе с тем вполне очевидно, что высшие учебные заведения как организации, замыкающие перечень образовательных организаций, часто получают языковую личность обучающегося студента «в готовом виде», сформированную в дошкольных, общеобразовательных и профессиональных образовательных организациях под воздействием среды, семьи и воспитания. В этой связи думается, что роль образовательных организаций высшего образования состоит не только и столько в формировании языковой личности, сколько *в продолжении формирования* языковой личности, при необходимости – в умелой *корректировке* уже сформированной языковой личности, в поиске новых инструментов для создания новых имплицитных смыслов посредством реализации парадигмы «образования через всю жизнь».

Однако у вузов есть и другое предназначение, которое большинство из них отлично выполняют, занимаясь профориентационной работой с абитуриентами, налаживая конструктивную взаимосвязь с дошкольными, общеобразовательными и профессиональными образовательными организациями и являясь неотъемлемой частью системы *формирования* языковой личности дошкольников, школьников и обучающихся организаций других уровней образования.

Не менее интересным и перспективным направлением является подключение к вопросам *формирования отдельных (в том числе новых) аспектов* языковой личности взрослого населения *по их запросу*, ведь университеты на протяжении всего своего существования всегда были оплотом свободного духа, инноваций и местом притяжения разных категорий населения. В этой связи работа на площадках высших учебных заведений так называемых «серебряных университетов» – структурных подразделений вузов, работающих с взрослыми людьми и людьми пожилого возраста по реализации дополнительных образовательных программ (часто в содружестве с территориальными органами власти: министерствами и департаментами труда и социальных отношений; службами занятости населения; территориальными центрами социального обслуживания; общественными организациями типа региональных отделений «Союза пенсионеров России») – является очень результативным и качественным инструментом формирования отдельных аспектов языковой личности взрослого населения.

В настоящее время формирование языковой личности в современном российском вузе развивается и может развиваться по следующим направлениям:

1) посредством *реализации основных образовательных программ* через воспитание бережного отношения к языку и культуре в целом, а также к родному языку и родной культуре в частности в профильных и непрофильных вузах:

– в *профильных вузах* через основные образовательные программы в рамках 44.00.00. Образование и педагогика; 45.00.00 Языкознание и литературоведение;

– в *непрофильных вузах* посредством возрождения обязательных дисциплин в виде известных традиционных курсов типа «Культура речи и русский язык», «Русский язык и риторика», а также «Русский язык и русская культура в контексте мировой цивилизации» и ряда других;

2) посредством реализации *дополнительных образовательных программ* для разных категорий населения посредством реализации концепции «образование через всю жизнь»:

– дополнительные образовательные программы для детей;

– дополнительные профессиональные образовательные программы для обучающихся;

– дополнительные образовательные программы для взрослых (формирование в университетах сетевых образовательных университетов серебряного возраста, клубов по интересам и др.);

3) посредством реализации научных и научно-образовательных проектов, которые организуют вузы как основные федеральные и региональные площадки проведения мероприятий;

4) с помощью средств массовой информации и социальных сетей (формирование нового позитивного образовательного контента для разных целевых аудиторий с помощью кафедр и факультетов журналистики, университетского телевидения);

4) посредством проведения массовых социальных и общественно-политических мероприятий, направленных на возрождение интереса к русской классической культуре и литературе, экзистенциально-онтологически соотнесенной с миром абсолютных ценностей, формирующих духовное пространство русского народа.

Что касается формирования языковой личности в **зарубежных вузах**, то необходимо заметить, что вне зависимости от существующей на протяжении столетий системы образования языковая личность обучающегося развивается в первую очередь с опорой на увеличение количества знаний в сфере иностранных языков, расширение поликультурного пространства, широкое привлечение иностранных студентов для получения высшего образования, что позволяет на практике обучающимся студентам познакомиться с культурой и языком другого народа, расширить свои национальные и личностные границы.

Так, известно, что сформированная в XX веке система высшего образования в **Великобритании** является бинарной и представлена известными во всем мире университетами и учебными заведениями общественного сектора (например, политехническими колледжами). Согласно Национальной учебной программе в Англии, опубликованной Департаментом образования, изучение иностранного языка в целом является «освобождением от замкнутости» и средством «открытия для других культур», в свою очередь, языковое образование высокого уровня позволяет мотивировать желание учиться и «углублять миропонимание» обучающихся [11].

Университеты **Германии** и **Австрии**, имеющие средневековые корни, в понимании государства и общества являются в первую очередь фундаментом и носителем знаний для различных категорий населения и, конечно, центром подготовки высококвалифицированных кадров для государственных экономик и иностранных государств. Обучение в традиционных классических университетах ведется преимущественно на немецком языке, что обусловлено их сосредоточенностью, главным образом, на получении классических знаний, в том числе и в сфере изучения иностранных языков и культур, а также задачах сохранения и использования немецкого языка как инструмента мягкой силы (что в настоящее время является явно недостаточным) [12]. Однако высшие профессиональные школы (в основном технической сферы) сконцентрированы на преподавании курсов на английском языке с целью расширения контингента обучающихся из других государств. Не менее важной отличительной чертой немецких и австрийских университетов является организация при университетах так называемых «высших народных школ» для взрослого населения, где вопросам формирования языковой личности и расширения знаний и языковой и национальной картинах мира уделяется значительное место.

Не имея юридического статуса национального языка, английский язык в **США** поддерживается активно и планомерно. Кроме того, английский язык в США является серьезным инструментом реализации «мягкой силы» и свидетельствует о латентном характере централизованного языкового планирования через политические и законодательные инициативы государственного, регионального и международного статуса. Экспорт образования, увеличение числа обучающихся иностранцев, говорящих исключительно на английском языке, формируют языковую личность носителя языка, не имеющего практических целей изучать иностранные языки. Вместе с тем еще в 1984 году в США был принят закон «О билингвальном образовании», который с определенного рода периодичностью используется на практике применительно к вузам и школам в зависимости от текущей общественно-политической и социальной ситуации [13]. При условии реализации образовательных программ на двух языках меняется парадигма формирования языковой личности в сторону толерантности к другим культурам

и языкам и нивелирования дихотомии «свой»/«чужой», столь распространенной в сознании носителей английского языка, проживающих на постоянном месте жительства в США.

В системе образования **Китая** в разные периоды его истории на первый план в качестве иностранных языков выбирались русский, английский, значительно реже – французский, японский и немецкий [14, с. 5]. За последние 10 лет с учетом социально-политической ситуации и укрепления статуса Китая как мощной державы формируются новые приоритеты в сфере изучения иностранных культур и языков. Так, по инициативе Председателя КНР Си Цзиньпиня «Один пояс – один путь» сформирован ряд задач в сфере изучения языков и культур близлежащих государств. К таким государствам в настоящее время отнесены 29, в том числе Россия, Монголия, Казахстан и ряд других [15]. Таким образом, основным трендом формирования современной языковой личности в Китае в целом и в организациях высшего образования в частности является вектор на изучение максимально возможного количества иностранных языков при сохранении уважения и преклонения перед китайским языком и китайской культурой.

Согласно мнению Б. Спольски, языковая политика **Израиля** всегда носила неформальный характер и во много зависела от языковой ситуации [16, с. 48]. Хотя со времен описанной Б. Спольски тенденции прошло более двух десятилетий, данный тезис подтверждается и текущей языковой ситуацией. На текущий момент языковая палитра современного Израиля представлена достаточно широко и демократично: идиш, иврит, английский, русский, арабский. Как справедливо заметила Б. Котик-Фридгут, языковая ситуация в Израиле второго десятилетия XXI века определяется тремя основными тенденциями: политической толерантностью, индивидуальным плюралингвализмом и общественным мультилингвализмом [17]. Это значит, что употребление языка в конкретной ситуации зависит от *возможностей языковой личности*, владеющей/не владеющей несколькими языками, и *языковой ситуации*, в которой данный язык используется. В этом же контексте и происходит формирование языковой личности обучающегося в высшем учебном заведении Израиля: изучить как можно больше языков и умело их использовать, исходя из конкретной ситуации общения.

Вот уже на протяжении последних пятидесяти лет языковая ситуация **Новой Зеландии** привлекает пристальное внимание лингвистов. Так, Д.В. Лагоденко в статье «Некоторые аспекты языковой ситуации в Новой Зеландии» еще в 1999 году обратил внимание на то, что статус майорийского и английского языков в указанном государстве «крайне противоречив» [18, с. 235]. Многолетняя новозеландская государственная политика в сторону ограничения интереса к языку и культуре майори ускорила процесс англоязычной экспансии. В настоящее время в Новой Зеландии 8 университетов, которые представляют программы преимущественно на английском языке и приглашают на программы иностранных обучающихся. При этом только один университет – Auckland University of Technology – предлагает для изучения не только широкий спектр программ естественно-научного и технического блока, но и программы, посвященные изучению культуры майори. Новая Зеландия привлекает иностранных обучающихся своей экологией, безопасностью и толерантностью. Согласно мнению П. Петрищева, в Новой Зеландии система образования «полностью отражает уникальность общества своей страны» [19] и связана с высоким уровнем толерантности в части национальных, религиозных и социальных приоритетов, а также экономических и финансовых возможностей. Именно этот тезис и положен в основу формирования языковой личности в университетах Новой Зеландии.

Не является и сугубо лингвистическим вопросом проблема двуязычия в **Канаде**: вопрос сосуществования двух государственных языков находится в сфере политических, социальных, ментальных и культурологических процессов. Как указывают специалисты, борьба централизованной (в сторону английского языка) и региональной (в поддержку французского языка) политик не достигла желаемого результата. Однако формирование нового варианта французского языка в Канаде может послужить основой для выражения самоидентичности нации и элементом коммуникации [20, с. 128].

По мнению К. Джорджевича (Франция), статус языков на Балканах, в том числе и в **Сербии**, имеет «эмблематическое» значение [21] и зависит исключительно от социально-политического положения языка в государстве. Хотя официальным языком Сербии считается сербский, некоторые языки имеют определенный коммуникативный статус ввиду их использования на территории современной Сербии. Так, в Прешевской долине и в Косово говорят на албанском, а хорватский, венгерский, русинский, словацкий и румынский являются официальными языками в Воеводине. Кроме того, определенные части населения используют для коммуникации черногорский, влашский, болгарский, чешский, боснийский, македонский и ряд других языков. Вполне очевидно, что указанные экстралингвистические процессы активно влияют на формирование языковой личности: с одной стороны, воспитывая толерантность к языковой среде и формируя необходимость если не в знании, то в понимании других языков; с другой же стороны, создавая определенную конкуренцию как внутри общества, так и среди языков, стремящихся завоевать положение единственного востребованного языка в Сербии.

Таким образом, формирование языковой личности на протяжении всего развития общества является одной из ключевых задач социополитического, общественно-культурного и ментального характера. И вполне очевидно, что основным инструментом формирования языковой личности является система образования. Высшие учебные заведения по-разному участвуют в развитии языковой личности в зависимости от задач, которые ставят перед ними органы государственной власти и постоянно формируемые и изменяющиеся под влиянием внешних факторов общественные запросы.

Вместе с тем можно сформулировать следующие *общие тенденции, обосновывающие серьезную роль вузов в формировании языковой личности*:

1) вузы являются заключительным и самым фундаментальным звеном систем образования, позволяющим корректировать, «шлифовать» полученные за период обучения умения и навыки студентов; быстро реагировать на появляющиеся общественные запросы преподавателей и сотрудников; формировать на площадках университетов так называемые «народные школы» и «серебряные университеты» для лиц зрелого и пожилого возраста, а также программы и курсы для дошкольников и школьников в рамках профориентационной деятельности;

2) исторически являясь оплотом академической и духовной свободы, фундаментом культуры любого государства, вузы формируют толерантное отношение к языкам и культурам, предлагая для изучения на выбор большой спектр различных языков, формируя, таким образом, как коммуникативные навыки, так и общегуманитарные основы языковой личности;

3) проводимые в вузах научные исследования позволяют обосновать и корректировать научные подходы к формированию языковой политики государств и их отдельных субъектов;

4) велика роль информационного воздействия вузов на население ввиду того, что основные лидеры общественного мнения, формирующие взгляды общества на те или иные процессы, работают в образовательных организациях (в первую очередь в университетах), выступают в качестве экспертов в средствах массовой информации и участвуют в мероприятиях различного статуса в качестве спикеров и модераторов.

Российские и зарубежные высшие учебные заведения остаются и будут продолжать оставаться одним из главных фундаментальных институтов формирования языковой личности молодого и взрослого населения.

Библиографический список

1. Вайсгербер Й.Л. *Родной язык и формирование духа*. Перевод с немецкого О.А. Радченко. Москва, 1993.
2. Виноградов В.В. *О художественной прозе*. Москва – Ленинград, 1930.
3. Виноградов В.В. *О языке художественной литературы*. Москва, 1959.
4. Караулов Ю.Н. *Русский язык и языковая личность*. Москва, 2002.
5. Ляпон М.В. Языковая личность: поиск доминанты. *Язык – система. Язык – текст. Язык – способность*. Москва, 1995.
6. Залевская А.А. *Введение в психолингвистику*. Москва, 2000.
7. Карасик В.И. *Языковой круг: личность, концепты, дискурс*. Волгоград, 2002.
8. Красных В.В. *«Свой» среди «чужих»: миф или реальность?* Москва, 2003.
9. Богин Г.И. *Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов*. Калинин, 1984.
10. *Об образовании в Российской Федерации*. Федеральный закон «» от 29.12.2012 № 273-ФЗ. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
11. *Languages programmes of study: key stage 3. National curriculum in England*. Available at: //https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/239083/SECONDARY_national_curriculum_-_Languages.pdf / Crown copyright 2013
12. *Высшее образование в Германии 2022*. Available at: https://www2.daad.de/medien/deutschland/nach-deutschland/publikationen/ elternbroschuere_ru.pdf
13. Johnson D.C. *Language Policy: Research and Practice in Applied Linguistics*. Palgrave Macmillan, 2013.
14. Agnes S.L. *Lam Language Education in China: Policy and Experience from 1949*. Hong Kong University Press, 2005.
15. Завьялова О.И. *Языковая ситуация и языковая политика в КНР 2015.* Available at: http://www.ifes-ras.ru/attaches/books__texts/Zavyalova._Language_situation_in_PRC.pdf
16. Spolsky B., Shohami E. The Languages of Israel Policy, Ideology and Practice. Clevedon: Multilingual matters. *Bilingual Education and Bilingualism*. 1999.
17. Котик-Фридгут Б. *Динамика языковой ситуации и языковой политики в Израиле*. Available at: https://pandia.ru/text/80/546/50819.php
18. Лагоденко Д.В. Некоторые аспекты языковой ситуации в Новой Зеландии. *Единство системного и функционального анализа языковых единиц*. Белгород, 1999; Выпуск IV: 235–238.
19. Петрищев П. Особенности образования в Новой Зеландии. *Forbes Education 2021*. Available at: //https://education.forbes.ru/authors/new-zealand
20. Багана Ж., Трещева Н.В. Языковая политика в Канаде. *Научная мысль Кавказа*. 2008; № 2: 126–128.
21. Джорджевич К. *Социополитическая и языковая ситуация в странах бывшей Югославии*. Available at: //http://www.my-luni.ru/journal/clauses/88/

References

1. Vajsgerber J.L. *Rodnoj yazyk i formirovanie duha*. Perevod s nemeckogo O.A. Radchenko. Moskva, 1993.
2. Vinogradov V.V. *O hudozhestvennoj proze*. Moskva – Leningrad, 1930.
3. Vinogradov V.V. *O yazyke hudozhestvennoj literatury*. Moskva, 1959.
4. Karaulov Yu.N. *Russkij yazyk i yazykovaya lichnost'*. Moskva, 2002.
5. Lyapon M.V. Yazykovaya lichnost': poisk dominanty. *Yazyk – sistema. Yazyk – tekst. Yazyk – sposobnost'*. Moskva, 1995.
6. Zalevskaya A.A. *Vvedenie v psiholingvistiku*. Moskva, 2000.
7. Karasik V.I. *Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs*. Volgograd, 2002.
8. Krasnyh V.V. *«Svoj» sredi «chuzhih»: mif ili real'nost'?* Moskva, 2003.
9. Bogin G.I. *Model' yazykovoj lichnosti v ee otnoshenii k raznovidnostyam tekstov.* Kalinin, 1984.
10. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon «» ot 29.12.2012 № 273-FZ. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
11. *Languages programmes of study: key stage 3. National curriculum in England*. Available at: //https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/239083/SECONDARY_national_curriculum_-_Languages.pdf / Crown copyright 2013
12. *Vysshee obrazovanie v Germanii 2022*. Available at: https://www2.daad.de/medien/deutschland/nach-deutschland/publikationen/ elternbroschuere_ru.pdf
13. Johnson D.C. *Language Policy: Research and Practice in Applied Linguistics*. Palgrave Macmillan, 2013.
14. Agnes S.L. *Lam Language Education in China: Policy and Experience from 1949*. Hong Kong University Press, 2005.
15. Zav'yalova O.I. *Yazykovaya situaciya i yazykovaya politika v KNR 2015*. Available at: http://www.ifes-ras.ru/attaches/books__texts/Zavyalova._Language_situation_in_PRC.pdf
16. Spolsky B., Shohami E. The Languages of Israel Policy, Ideology and Practice. Clevedon: Multilingual matters. *Bilingual Education and Bilingualism*. 1999.
17. Kotik-Fridgut B. *Dinamika yazykovoj situacii i yazykovoj politiki v Izraile*. Available at: https://pandia.ru/text/80/546/50819.php
18. Lagodenko D.V. Nekotorye aspekty yazykovoj situacii v Novoj Zelandii. *Edinstvo sistemnogo i funkcional'nogo analiza yazykovyh edinic*. Belgorod, 1999; Vypusk IV: 235-238.
19. Petrischev P. Osobennosti obrazovaniya v Novoj Zelandii. *Forbes Education 2021*. Available at: //https://education.forbes.ru/authors/new-zealand
20. Bagana Zh., Trescheva N.V. Yazykovaya politika v Kanade. *Nauchnaya mysl' Kavkaza*. 2008; № 2: 126-128.
21. Dzhordzhevich K. *Sociopoliticheskaya i yazykovaya situaciya v stranah byvshej Yugoslavii*. Available at: //http://www.my-luni.ru/journal/clauses/88/

Статья поступила в редакцию 26.09.22

УДК 378.14 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-176-181

Yakovleva E.V., *senior teacher, Pitirim Sorokin Syktyvkar State University (Syktyvkar, Russia), E-mail: akovleva@gmail.com*

INNOVATIVE APPROACHES IN TEACHING MATHEMATICS FUTURE DOCTORS AT THE REGIONAL UNIVERSITY. The article discusses some problems of improving the system of training of medical personnel in the conditions of transformation of the sphere of education. The paper reveals innovative approaches to teaching mathematics to students of specialty "General Medicine" at a university. The results of research on determining the level of special abilities of medical university students are described. To identify professionally significant qualities of future doctors in the study, the proven methods of practical psychodiagnostics are used. The analysis of experimental work has allowed to establish that the methodical techniques and approaches used in the educational process of higher educational institution effectively influence improvement of quality of knowledge and formation of special abilities of trainees. The results of the research are of interest for university teachers involved in the design and implementation of basic professional educational programs of higher education in medical specialties for Russian and foreign students.

Key words: **methods of teaching mathematics, cognitive-visual approach, method of schematization, polylingual education, pedagogical experiment.**

Е.В. Яковлева, *ст. преп., Сыктывкарский государственный университет имени Питирима Сорокина, г. Сыктывкар, E-mail: akovleva@gmail.com*

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ БУДУЩИХ ВРАЧЕЙ В РЕГИОНАЛЬНОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

В статье обсуждаются некоторые проблемы совершенствования системы подготовки медицинских кадров в условиях трансформации сферы образования. В работе раскрыты инновационные подходы при обучении математике студентов специальности «Лечебное дело» в классическом университете. Описаны результаты исследований по определению уровня специальных способностей обучающихся медицинского института вуза. Для выявления профессионально значимых качеств будущих врачей в исследовании применялись зарекомендовавшие себя методики практической психодиагностики. Анализ экспериментальной работы позволил установить, что используемые в образовательном процессе вуза методические приемы и подходы эффективно влияют на повышение качества знаний и формирование специальных способностей обучаемых. Результаты проведенных исследований представляют интерес для преподавателей вузов, участвующих в проектировании и реализации основных профессиональных образовательных программ высшего образования по медицинским специальностям для российских и иностранных студентов.

Ключевые слова: **методика обучения математике, когнитивно-визуальный подход, метод схематизации, полилингвальное обучение, педагогический эксперимент.**

Актуальность исследования обусловлена необходимостью изменений в технологиях обучения для обеспечения практико-ориентированного типа образования соответствующего современному этапу развития науки, технологий и общества. Цель работы - анализ эффективности использования в учебном процессе вуза когнитивно-визуального подхода и метода схематизации для формирования у студентов базовых знаний об основных математических методах, необходимых для применения в профессиональной деятельности и развития специальных способностей обучаемых. При проведении педагогического эксперимента в вузе использовалось обобщение отечественных и зарубежных исследований ученых по теории и методике обучения математике. Кроме того, применялись методы эмпирического исследования: экспериментальное обучение математике иностранных и российских студентов с использованием электронного курса и авторских дидактических материалов, представленных на русском и английском языках; проведение педагогических измерений; педагогический эксперимент.

Для достижения указанной цели в научной работе решаются следующие задачи: 1) оценка уровня предшествующей математической подготовки обучаемых и их индивидуальных особенностей восприятия информации; 2) определение возможностей использования когнитивно-визуального подхода и метода схематизации при обучении математике студентов медицинского института университета для развития их специальных способностей в сфере будущей профессиональной деятельности; 3) проведение диагностики профессиональных качеств и построение профиля способностей обучающихся медицинских специальностей вуза.

Научная новизна исследования заключается в выявлении влияния используемых методических подходов и приемов при обучении математике на развитие специальных способностей выпускников в сфере будущей профессиональной деятельности.

Теоретическая и практическая значимость работы состоит в возможности использования результатов исследования, описанных методических приемов и подходов для проектирования и преподавании в вузе математических и естественно-научных дисциплин на нематематических специальностях и направлениях подготовки, в том числе на иностранном языке.

Обеспечение кадрами различных сфер экономики Республики Коми является приоритетной задачей регионального университета. В течение многих лет в регионе актуальной является проблема обеспечения отрасли «Здравоохранение» специалистами, особенно остро она проявляется в сельских и отдаленных районах республики. Стратегия социально-экономического развития Республики Коми на период до 2035 года предусматривает как развитие ее кадрового потенциала, так и повышение доступности и качества медицинских услуг в соответствии с передовыми достижениями науки, оказываемых на обширной территории с низкой средней плотностью проживающего населения. Анализ обеспечения кадрами сферы здравоохранения и проблем медицинского образования показал, что подготовка врачей за пределами республики не сможет удовлетворить потребности региона в связи со сложностью привлечения большого количества специалистов с высшим медицинским образованием для постоянной работы на стратегически важных территориях Российской Арктики и Севера. Требовалась

модернизация и усиление собственной базы, а также построение системы подготовки врачей, позволяющей закрепить кадры в регионе, обеспечить доступность медицинской помощи и повысить эффективность оказания медицинских услуг населению. В рамках настоящей статьи рассмотрены реализованные подходы к формированию региональной системы подготовки врачей, а также инновационные подходы при обучении математике студентов медицинского института в классическом университете.

Формирование региональной системы подготовки врачей

Задача создания образовательной системы подготовки медицинских кадров, интегрированной с медицинскими организациями региона, поставленная перед университетом, являлась одной из приоритетных в программе его развития в 2017–2021 годах. В настоящее время университет осуществляет подготовку врачей по специальностям «Лечебное дело», «Педиатрия» и направлению подготовки магистров «Общественное здравоохранение», кроме того, осуществлено лицензирование программ клинической ординатуры «Терапия», «Кардиология», «Хирургия» и «Анестезиология и реаниматология». Для отбора наиболее подготовленных и мотивированных абитуриентов осуществляются как традиционные формы профориентационной работы (подготовительные курсы, подготовительное отделение, ознакомительные мероприятия), так и используются специализированные проекты, направленные на работу с одаренными школьниками. В 2020 году в рамках мероприятий федерального проекта «Успех каждого ребенка» была поддержана заявка университета «Наука под микроскопом». Одним из ее результатов является создание в субъекте современного центра дополнительного образования, развивающего естественно-научную направленность, ориентирующегося на возможные вызовы будущего, предусматривающего внедрение инновационных образовательных технологий и обновление материально-технической базы. Реализуемые центром программы «Химия», «Биология», «Анатомия» направлены на развитие интеллектуальных и творческих способностей обучаемых, формирование у них навыков проектной деятельности, использование современных технологий и оборудования для получения новых материалов и выполнения исследований при решении конкретных задач, популяризацию профессий, связанных с рассматриваемыми областями.

Гранты из федерального бюджета, средства региона и собственные средства университета позволили вузу за последние годы существенно обновить материально-техническую базу для подготовки будущих врачей; для проведения первичной аккредитации специалистов на базе университета создан центр аккредитации медицинских работников. Имеющиеся ресурсы целесообразно использовать и для подготовки другого медицинского персонала. В частности, в университете реализуются программы профессионального обучения «Медицинский регистратор», «Младшая медицинская сестра по уходу за больными», «Санитар (ка)», которые осваивают, в том числе, студенты младших курсов медицинского института для саморазвития, раннего приобщения к профессии и помощи медицинским организациям региона в укомплектовании штата соответствующими кадрами. Для обеспечения качества реализации программ и практической подготовки обучающихся выстроена система взаимодействия с партнерами, позволяющая проводить исследования по вопросам повышения качества жизни в Северных и Арктических регионах. В контексте формирования системы непрерывного медицинского образования вузом осуществляется подготовка и по программам дополнительного профессионального образования.

Таким образом, развитие медицинского института в структуре классического университета как открытой, многоуровневой, динамичной образовательной системы, ориентированной на качественную подготовку специалистов с высшим медицинским образованием в интересах потребителей образовательных услуг, социальных партнёров, работодателей и региона осуществляется с учётом перспектив его социально-экономического развития.

Инновационные подходы при обучении математике студентов медицинских специальностей университета

Разработка и реализация образовательных программ высшего медицинского образования не может осуществляться в отрыве от процессов трансформации, происходящих во всех сферах жизни общества. Изменчивую и сложную среду современного мира, где не существует гарантированной стабильности, называют акронимом VUCA (volatility, uncertainty, complexity, ambiguity – нестабильность, неопределённость, сложность и неоднозначность) [1]. Анализ изменений в технологиях обучения, переход к глобальной информатизации образования, появление признаков новой промышленной революции, возникающие при этом вызовы и риски для участников образовательного процесса активно обсуждаются в трудах ученых [2]. Технологизация и использование глобальных компьютерных сетей в образовательной сфере помимо положительных эффектов, как отмечает Роберт И.В. [3], приводят к отсутствию или ослаблению ряда функций, таких как осознание структурно-содержательной составляющей информации, ее системное восприятие, анализ и выделение структурно-логических связей и других, существенных для развития мышления. По мнению исследователей [4], на современном этапе развития науки, образования и технологий назрела необходимость принципиального поворота к практико-ориентированному типу образования на всех его уровнях, при этом должны быть сохранены основы его фундаментального содержания.

При проектировании учебной дисциплины «Математика» для студентов медицинского института были учтены конкретные педагогические условия ее последующей реализации, соответствующие общим тенденциям, наблюдаемым в системе высшего образования: ограниченный объем учебного времени (зачетных единиц) для освоения дисциплины; низкий уровень предшествующей математической подготовки части обучающихся; слабая или отсутствующая у них мотивация к изучению дисциплины; преподавание дисциплины на английском языке иностранным студентам, обучающимся по билингвальной образовательной программе «Лечебное дело» (дисциплины 1–3 курсов реализуются на английском языке, последующих – на русском). Для учета указанных педагогических условий использованы следующие инновационные подходы:

– проектирование новой модели образовательного процесса;
– непрерывный мониторинг учебного процесса и развития обучающихся;
– использование инновационных технологий обучения математике.

При проектировании содержания дисциплины рассматривались следующие цели ее реализации: повышение качества математической подготовки студентов; освоение математических методов решения профессиональных задач; подготовка будущих специалистов к работе в информационном обществе. Разработка учебного курса основывалась на обобщении трудов ученых, которые внесли существенный вклад в развитие теории деятельности, в частности Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, В.В. Давыдова, Г.П. Щедровицкого, П.Я. Гальперина. Особое внимание уделено психологической теории учебной деятельности, разработанной российскими исследователями Д.Б. Элькониным, В.В. Давыдовым, П.Я. Гальпериным, Н.Ф. Талызиной. Обеспечение непрерывной цепочки связей: «педагогическая психология» → «дидактика» → «методика обучения математике» → «практическая деятельность», в условиях современного этапа развития общества рассматривалось с учетом работ в дидактике И.В. Роберт [3], А.А. Вербицкого [4], М.А. Чошанова [5, 6], И.А. Мендес и других [7]. Проектирование дисциплины осуществлялось на основе концепции контекстного обучения А.А. Вербицкого [4], которая предполагает моделирование в учебной деятельности студентов содержания и условий будущей профессиональной деятельности, вместе с тем в содержание дисциплины включаются и фундаментальные предметные знания, являющиеся теоретической базой проведения прикладных исследований. Важность указанного аспекта при обучении на медицинских специальностях вуза дополнительно обусловливается необходимостью обеспечения межпредметных связей при изучении естественно-научных дисциплин образовательных программ.

Применение при реализации дисциплин разнообразных моделей обучения, информационно-коммуникационных и педагогических технологий предоставляет целый спектр возможностей для педагогов. Наиболее соответствующей заданным изначально педагогическим условиям оказалась модель комбинированного обучения (blended learning), позволяющая сочетать электронное обучение и дистанционные образовательные технологии с эффектом личного воздействия на обучающегося, присущие традиционному обучению [8]. Для обеспечения самостоятельной работы студентов был разработан электронный курс по дисциплине «Математика».

При реализации дисциплины «Математика» в медицинском институте университета применялись когнитивно-визуальный подход и метод схематизации, основанные на обобщении трудов российских и зарубежных исследователей по использованию новых методических подходов, визуализации и наглядных схем при обучении математике [5; 6; 7, 9–20]. В основе когнитивно-визуального подхода при обучении математике лежит целенаправленное использование познавательной функции наглядности. Проблеме реализации принципа наглядности и визуализации учебного материала посвящено большое количество научных исследований, тем не менее она остается актуальной. В настоящее время выделяют важные аспекты указанной проблемы, связанные с использованием компьютерных средств визуализации при обучении [6]. Объем информационного потока, в котором необходимо ориентироваться современным специалистам, постоянно возрастает, изменяются контингент обучающихся и их когнитивные возможности, все это требует от педагогов пересмотра используемых методик обучения. В частности, как показывает педагогический опыт, многие студенты отдают предпочтение визуально представленным компонентам информации, которые становятся приоритетными над ее содержательной составляющей, что приводит к преобладанию конкретно-образного вида мышления и к ослаблению аналитического и синтезирующего его типов. Обучающиеся используют средства информационных технологий для поиска в сети Интернет не только учебных материалов по изучаемой теме, но и готовых решений, не анализируя корректность предлагаемого варианта. Сложившаяся практика преподавания в высшей школе не всегда направлена на самостоятельный анализ студентами решения и оценку полученного результата, что ослабляет развивающую функцию обучения. Исследователями системы образования предлагаются различные подходы для разрешения такой проблемной ситуации, один из них – научить человека ориентироваться в возрастающем потоке информации, используя метод схематизации. В 30-х годах 20 века понятие «схема» приобрело значение, связанное с анализом процесса получения новых знаний, а позднее стало использоваться для описания обобщенного «пакета знаний». Схематизация использует визуальную информацию, а поскольку опыт работы с ней у человека существенно больше, чем с текстовой, то в процессе обучения задействуются мощные ресурсы человека [12; 13]. Использование схематизированных изображений (СИ) для иллюстрации взаимосвязи компонентов учебной

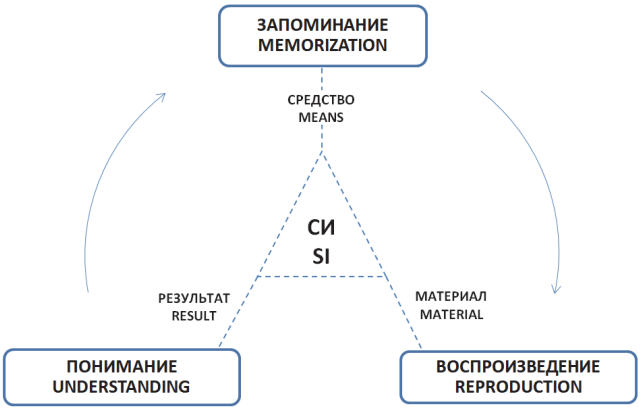


Рис. 1. Использование схематизированных изображений для иллюстрации взаимосвязи процессов учебной деятельности

деятельности «понимание», «запоминание» и «воспроизведение» приведено на рис. 1.

Уточним смысл предложенного подхода (рис. 1) применительно к различным этапам учебной деятельности. Схематизированные изображения являются:

– результатом работы обучаемого с текстом на этапе понимания;
– средством в процессе запоминания;
– материалом для воспроизведения на этапе воспроизведения.

Основная функция схематизации в образовании связана с развитием сознания. Также она оказывает содействие формированию важных умений современного специалиста: способности к поиску необходимой информации, осмысленной ее обработке, выделению главного и взаимосвязей. Использование когнитивно-визуального подхода и метода схематизации при обучении математике рассматривается нами не только как обеспечение наглядности и упрощение изучения материала, но и как инструмент формирования математического мышления, позволяющий задействовать оба полушария головного мозга обучаемых при подключении к процессу построения схематических изображений.

Один из инструментов реализации когнитивно-визуального подхода при обучении математике – применение визуальных образов при решении задач. В учебном процессе для формирования необходимых умений и навыков работы с моделями и схемами должны использоваться так называемые «визуализированные» задачи, в которых «образ явно или не явно задействован в условии, ответе, задает метод решения задачи, создает опору каждому этапу решения задачи либо явно или неявно сопутствует на определенных этапах ее решения» [9, с. 109]. «Визуализированные» задачи являются средством формирования соответствующего умения, одновременно обеспечивают преподавателю обратную связь с особенностями умственной деятельности обучаемых и их учебными возможностями.

При реализации дисциплины в медицинском институте университета применялась модель комбинированного обучения: для обеспечения самостоятельной работы обучающихся был разработан электронный курс по дисциплине «Математика». При подготовке учебного материала применялся когнитивно-визуальный подход, позволяющий сформировать учебную среду как совокупность условий обучения, использующих резервы визуального мышления человека. Для улучшения понимания студентами учебного материала в зависимости от рассматриваемой темы использовались следующие виды схематизированных изображений: схема, опорный конспект, алгоритм, граф, майнд-карта, график, чертеж, рисунок. При решении задач применялась схематическая модель для обучения студентов решению математических задач [20], при этом акцентировалось внимание обучающихся на ее важные аспекты: проверку полученного результата, анализ этапов решения, определение взаимосвязей с ранее изученными темами, применение в сфере будущей профессиональной деятельности. Исследователи констатируют, что организация хода мыслительной деятельности и контроль за ней в соответствии с условиями задачи не являются способностью, этому можно научиться, например, на занятиях по математике. Результатами обучения будут не только знания, умения и навыки, но и обобщенное умение (качество личности) отслеживать и анализировать правильность своих действий, как умственных, так и практических. Рефлексивность – качество, которое способствует успешности личности в любом виде деятельности, в том числе в профессиональной, поскольку она содействует организации мышления и управлению решением задач.

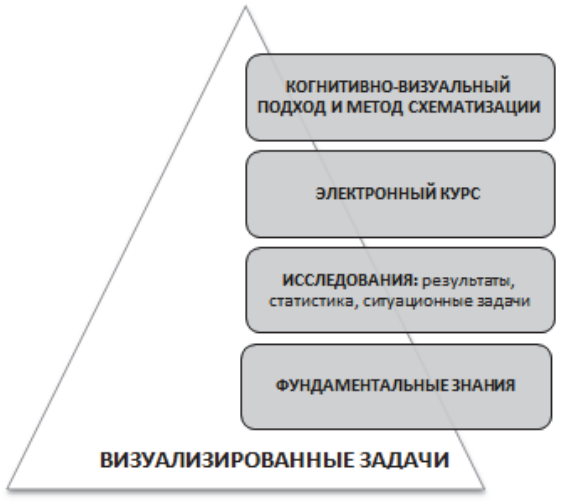


Рис. 2. Иллюстрация использования инновационного подхода при обучении математике студентов медицинских специальностей университета

Иллюстрация комплексного инновационного подхода при обучении студентов математике представлена на рис. 2.

Для улучшения понимания содержания дисциплины «Математика» в образовательном процессе иностранных студентов дополнительно использовались методики полилингвального обучения: проведение лекционных и практических занятий осуществлялось на английском языке, при работе в малых группах во время аудиторных учебных занятий допускалось использование обучающимися родного языка; дидактические материалы представлялись на русском и английском языках в формах, допускающих их перевод на любой другой язык [21].

Мониторинг образовательного процесса и развития студентов проводился как в традиционных формах текущей (устные опросы, контрольные работы, тесты) и промежуточной аттестации обучающихся (итоговая письменная работа), так и с использованием зарекомендовавшей себя методики психодиагностики известного психолога Дж. Барретта [22], применяемой для измерения уровня развития способностей студентов относительно сферы будущей профессиональной деятельности. Личностные качества студентов медицинского института определялись на основе специальных тестов и базы данных о профессиях, помогающих оценить потенциал респондента в той или иной профессиональной сфере. Для определения способностей врача используются следующие виды тестов: числовой, измеряющий математический потенциал, способности к анализу количественных данных; фигурный, оценивающий аналитические способности к исследованию информации; три проекции, определяющий способности обучаемых представлять невидимые глазу стороны объемного объекта и измеряющий творческий потенциал; системный, показывающий способности к идентификации и систематизации информации. Содержание приведенных тестов коррелирует с рабочей программой дисциплины, а их совокупность, по мнению автора работы, позволяет на первом этапе обучения в определенной степени оценить уровень общих компетенций обучающихся.

Результаты экспериментальной работы

Для подтверждения эффективности разработанных методических подходов при обучении студентов математике в 2018–2021 годах на подготовительном отделении и в медицинском институте вуза проводился педагогический эксперимент, в том числе с обучающимися – иностранными гражданами. Охарактеризуем отдельные аспекты проведенного комплексного исследования.

Успешность любого обучения зависит от ряда факторов, в частности от мотивации обучаемых. В 2019 году оценка мотивации обучающихся проводилась с участием 29 иностранных граждан – слушателей медико-биологического профиля подготовительного отделения, планировавших поступление в университет на специальность «Лечебное дело». Исследование проводилось по методике психодиагностики Дж. Баррета [22] на основе профориентационного теста, затрагивающего различные виды профессиональных занятий, которые необходимо было выбрать в порядке предпочтения. Отметим, что предлагаемые обучаемым на выбор профессии сгруппированы в тесте таким образом, чтобы можно было построить для каждого испытуемого диаграмму мотивации при профессиональном самоопределении и определить уровень привлекательности различных сфер жизнедеятельности человека. Полученные сведения позволяют определить перечень профессий, к которым респондент мотивирован в наибольшей степени, и учесть в дальнейшем уровень развития специальных способностей в выбранной сфере профессиональной деятельности в период освоения образовательной программы высшего образования (см. табл. 1).

Выделяющейся областью интересов обучающихся исследуемой группы является «Экспериментальная деятельность». В соответствии с примерами из прилагаемого к профориентационному тесту руководства по профессиям (отнесения респондентов их к той или иной сфере деятельности) следует отметить, что такие специалисты, как практикующий врач, остеопат, физиотерапевт, отнесены к сфере «Социальная работа», а офтальмолог, рентгенолог, хирург – к «Экспериментальной деятельности». Отметим, что респонденты, участвующие в исследовании, планировали поступление в университет на специальность «Лечебное дело» для дальнейшей работы врачами общей практики. Вместе с тем в современном мире медицина является одной из самых развивающихся отраслей, поэтому многие врачи широкого профиля в дальнейшем получают дополнительную специальность. Результаты тестирования студентов демонстрируют наличие возможностей для дальнейшего саморазвития обучаемых в более узких областях.

Таблица 1

Анализ результатов тестирования слушателей медико-биологического профиля подготовительного отделения для определения уровня мотивации

Сфера деятельности	*Процентный показатель*
Слово	52,8
Искусство	51,7
Физический труд	39,0
Экспериментальная деятельность	66,0
Организация	45,9
Бизнес	51,0
Социальная работа	46,7

В 2019–2020 учебном году на 1 курсе медицинского института обучалось по специальности «Лечебное дело» несколько групп студентов, в том числе состоящих только из иностранных граждан. Абитуриенты 2019 года (медицинских специальностей вуза) проходили вступительные испытания по дисциплинам «Русский язык», «Химия», «Биология», при этом средний балл ЕГЭ поступающих в вуз граждан Российской Федерации составил 61,4. Для определения уровня предшествующей математической подготовки обучаемых до начала изучения дисциплины было проведено диагностическое тестирование. Студентам было предложено 10 заданий базового уровня ЕГЭ по темам, которые необходимы для изучения дисциплины «Математика» в университете. По итогам тестирования у 90 респондентов специальности «Лечебное дело» (граждан РФ) и 69 иностранных граждан средний процент правильно решенных задач составил 86,8 и 45,4 соответственно. Результаты диагностики указали на различия в уровне предшествующей математической подготовки российских и иностранных студентов. Вместе с тем в процессе изучения дисциплины обучающиеся должны овладеть на заданном уровне основными математическими методами, значимыми в будущей профессиональной деятельности и при освоении других дисциплин образовательной программы. Определение соответствующих технологий обучения для достижения необходимого результата является важной методической проблемой для преподавателя.

Для использования инновационных подходов при обучении математике и учета индивидуальных особенностей студентов на первом этапе экспериментальной работы было проведено специальное исследование ведущих типов восприятия информации обучаемыми. Известны пять основных каналов восприятия человеком информации: зрительный, слуховой, тактильный, вкусовой и обонятельный. Выделяют следующие основные типы модальностей восприятия информации: визуальную (сосредоточение преимущественно на зрительных образах), аудиальную (концентрация на слуховых образах), кинестетическую (сосредоточение на физических ощущениях). В академических группах студентов в различных долях могут присутствовать обучающиеся с разным ведущим типом восприятия информации, что, несомненно, должно учитываться преподавателем при подготовке и воспроизведении учебного материала. Исследователи системы образования утверждают, что в Российской Федерации у обучаемых рассматриваемой возрастной группы доминирует визуальный тип восприятия информации, по другим странам такими данными преподаватели не располагают. Специальный анализ особенностей восприятия обучаемыми информации был проведен с помощью теста диагностики доминирующей перцептивной модальности С. Ефремцева. В нашем исследовании приняли участие 69 иностранных студентов 1 курса специальности «Лечебное дело» (см. табл. 2).

Проведенная экспериментальная работа позволила определить в процентном соотношении число студентов 1 курса по рассматриваемому фактору. Получены практически равные показатели по всем рассматриваемым каналам восприятия информации (табл. 2). На наш взгляд, это объясняется спецификой специальности, на которой обучаются респонденты, поскольку в основе перцептивно-рефлексивных способностей врачей при работе с пациентами (профессиональных умений видеть, слышать пациента и проводить исследование посредством пальпации) лежит соответствующее восприятие информации.

Для подтверждения поэтапного достижения результатов обучения по завершении изучения дисциплины «Математика» была проведена оценка уровня развития специальных способностей обучаемых для использования в сфере будущей профессиональной деятельности. На основе результатов тестирования построен профиль способностей студентов (рис. 3), выявлены их сильные и слабые стороны, определена траектория дальнейшего совершенствования. Указанные группы студентов изначально отличались по уровню предшествующей математической подготовки, вместе с тем в конце изучения дисциплины они продемонстрировали близкие результаты по развитию способностей к анализу числовой информации и выполнению работы в соответствии с заданной последовательностью (системный тест), что, на наш взгляд, соответствует современной практике применения протоколов (рекомендаций по диагностике и лечению) в медицине.

Особый интерес представляют результаты тестов, позволяющие выявить сильные и слабые стороны респондентов при работе со схематизированными изображениями: фигурный тест, три проекции, системный тест. Статистические сведения по итогам тестирования специальных способностей студентов 1 курса медицинского института представлены в табл. 3.

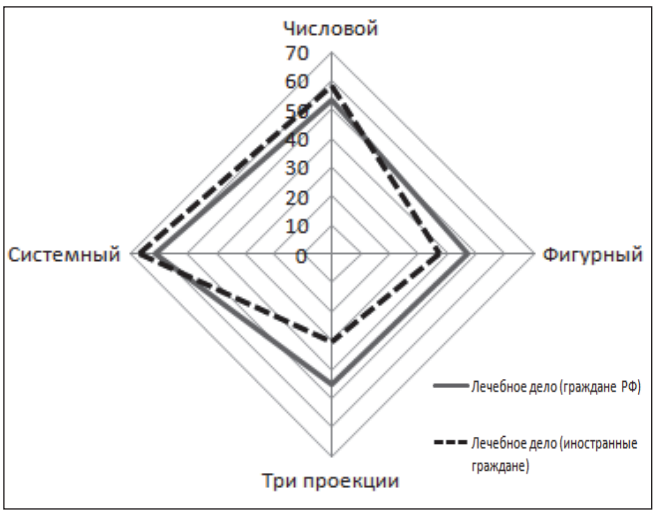


Рис. 3. Профиль специальных способностей студентов специальности «Лечебное дело»

Таблица 2

Результаты тестирования обучающихся для определения ведущего канала восприятия информации (в процентах)

Ведущий канал восприятия информации	*Распределение иностранных студентов по ведущему каналу восприятия информации*
Визуальный	33,8
Аудиальный	32,4
Кинестетический	33,8

Таблица 3

Результаты тестирования специальных способностей студентов 1 курса медицинского института (средний процент выполнения теста)

Учебные группы	*Тесты*			
	Числовой	*Фигурный*	*Три проекции*	*Системный*
Граждане РФ	53,5	47,2	45	61,3
Иностранные граждане	58,0	36,9	30,6	67,0

Таблица 4

Результаты тестирования уровня развития специальных способностей студентов специальности «Лечебное дело»

Тест	*Числовой*					*Фигурный*				
Уровень развития способностей	*ИС*	*ЗВС*	*ВС*	*СР*	*НС*	*ИС*	*ЗВС*	*ВС*	*СР*	*НС*
Граждане РФ	15,6	63,3	16,7	4,4	0	4,4	62,3	31,1	2,2	0
Иностранные граждане	29	49,3	11,6	8,7	1,4	0	36,2	50,7	13,1	0
Тест	*Три проекции*					*Системный тест*				
Граждане РФ	2,2	22,2	35,6	33,3	6,7	13,4	31,1	44,4	11,1	0
Иностранные граждане	0	5,8	15,9	43,5	34,8	30,4	21,8	39,1	8,7	0

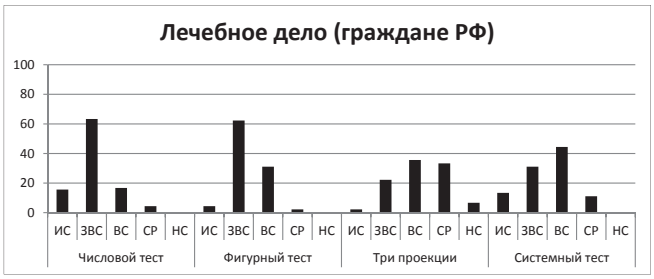


Рис. 4. Иллюстрация результатов тестирования уровней развития специальных способностей российских студентов

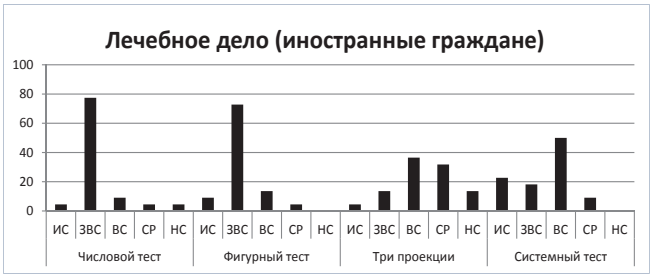


Рис. 5. Иллюстрация результатов тестирования уровня развития специальных способностей иностранных студентов

Все использованные тесты позволяют оценивать способности обучающихся дифференцированно по уровням: ИС – исключительный, ЗВС – значительно выше среднего, ВС – выше среднего, СР – средний, НС – ниже среднего. Уровни развития соответствующих способностей у респондентов в разрезе отдельных тестов представлены в табл. 4, на рис. 4 и 5.

Использование инновационных подходов при обучении математике будущих врачей в региональном университете позволило повысить качество математической подготовки студентов, а обучаемым – целенаправленно освоить математические методы решения профессиональных задач. Анализ использования при реализации дисциплины когнитивно-визуального подхода и метода схематизации для формирования у обучаемых базовых знаний об основных математических методах, необходимых для применения в профессиональной деятельности и дальнейшего освоения дисциплин образовательной программы, а также методики билингвального обучения математике иностранных студентов, показали свою эффективность в учебном процессе вуза. Отметим также, что по результатам проведенного тестирования обучающиеся продемонстрировали специальные способности для использования в сфере будущей профессиональной деятельности на уровнях преимущественно выше среднего и значительно выше среднего. Кроме того, итоги исследования позволили определить направления саморазвития студентов. В дальнейшем было бы интересно проследить за развитием способностей респондентов в сфере будущей профессиональной деятельности на разных ступенях обучения в вузе.

Библиографический список

1. Обухова Н.И. VUCA-мир и образовательная среда. *Калининградский вестник образования*. 2021; № 3: 11–22.
2. Гриншкун В.В., Краснова Г.А. Развитие образования в эпоху четвертой промышленной революции. *Информатика и образование*. 2017; № 1: 42–45.
3. Роберт И.В. Дидактика эпохи цифровых информационных технологий. *Профессиональное образование. Столица.* 2019; № 3: 16–26.
4. *Психология и педагогика контекстного образования.* Москва; Санкт-Петербург: Нестор-История, 2018.
5. Tchoshanov M.A. Digital age didactics: from teaching to engineering of learning (Part 1). *Информатика и образование.* 2018; № 9: 53–62.
6. Чошанов М.А. *Инженерия обучающих технологий.* Москва: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2011.
7. Mendes I.A., Silva C.A.F.D. Problematization and Research as a Method of Teaching Mathematics. *International Electronic Journal of Mathematics Education.* 2018; Vol. 13, № 2: 41–55.
8. Григорьев С.Г., Андрюшкова О.В. Критерии эффективного использования blended learning. *Информатика и образование.* 2016; № 8: 16–19.
9. Далингер В.А. *Теоретические основы когнитивно-визуального подхода к обучению математике: монография.* Омск: Издательство ОмГПУ, 2006.
10. Попов Н.И. Методика обучения тригонометрии на основе когнитивно-визуального подхода. *Сибирский педагогический журнал.* 2008; № 11: 34–42.
11. Попов Н.И. *Фундаментализация университетского математического образования.* Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2021.
12. Розин В.М. *Введение в схемологию: Схемы в философии, культуре, науке, проектировании*. Москва: Либроком, 2011.
13. Берникова И.К. Схемы как средства организации мышления в процессе обучения математике. *Вестник ОмГУ.* 2015; № 1 (75): 23–27.
14. Попов Н.И. Фундаментализация подготовки специалистов-математиков в условиях университетского образования. *Высшее образование в России.* 2008; № 9: 32–35.
15. Voskoglou M. Comparing Teaching Methods of Mathematics at University Level. *Education Sciences.* 2019; Vol. 9, № 3: 204.
16. Lassani A., Yunus A., Bakar K. Comparison of New Mathematics Teaching Methods with Traditional Method. *PEOPLE: International Journal of Social Sciences.* 2017; Vol. 3, Issue 2: 1285–1297.
17. Lahdenperä J., Postareff L., Rämö J. Supporting Quality of Learning in University Mathematics: a Comparison of Two Instructional Designs. *International Journal of Research in Undergraduate Mathematics Education.* 2019; Vol. 5, Issue 1: 75–96.
18. Boaler J., Selling S. K. Psychological Imprisonment or Intellectual Freedom? A Longitudinal Study of Contrasting School Mathematics Approaches and Their Impact on Adults' Lives. *Journal for research in mathematics education.* 2017; Vol. 48, № 1: 78–105.
19. Rahmawati D., Purwantoa, Subanji, Hidayanto E., Anwar R.B. Process of Mathematical Representation Translation from Verbal into Graphic. *International Electronic Journal of Mathematics Education.* 2017; Vol. 12, № 3: 367–381.
20. Попов Н.И., Яковлева Е.В. Использование метода схематизации при обучении студентов и школьников математике. *Вестник Сыктывкарского университета.* Серия 1: Математика. Механика. Информатика. 2020; № 4 (37): 74–87.
21. Попов Н.И., Яковлева Е.В. Актуальные проблемы обучения математике иностранных студентов в вузе. *Вестник Московского государственного областного университета.* Серия: Педагогика. 2019; № 3: 144–153.
22. Barrett J. *Aptitude, personality and motivation tests: analyse your talents and personality and plan your career.* London and Philadelphia: Kogan page, 2009.

References

1. Obuhova N.I. VUCA-mir i obrazovatel'naya sreda. *Kaliningradskij vestnik obrazovaniya*. 2021; № 3: 11-22.
2. Grinshkun V.V., Krasnova G.A. Razvitie obrazovaniya v `epohu chetvertoj promyshlennoj revolyucii. *Informatika i obrazovanie*. 2017; № 1: 42-45.
3. Robert I.V. Didaktika `epohi cifrovyh informacionnyh tehnologij. *Professional'noe obrazovanie. Stolica.* 2019; № 3: 16-26.
4. *Psihologiya i pedagogika kontekstnogo obrazovaniya.* Moskva; Sankt-Peterburg: Nestor-Istoriya, 2018.
5. Tchoshanov M.A. Digital age didactics: from teaching to engineering of learning (Part 1). *Informatika i obrazovanie.* 2018; № 9: 53-62.
6. Choshanov M.A. *Inzheneriya obuchayuschih tehnologij.* Moskva: BINOM. Laboratoriya znanij, 2011.
7. Mendes I.A., Silva C.A.F.D. Problematization and Research as a Method of Teaching Mathematics. *International Electronic Journal of Mathematics Education.* 2018; Vol. 13, № 2: 41-55.
8. Grigor'ev S.G., Andryushkova O.V. Kriterii `effektivnogo ispol'zovaniya blended learning. *Informatika i obrazovanie.* 2016; № 8: 16-19.
9. Dalinger V.A. *Teoreticheskie osnovy kognitivno-vizual'nogo podhoda k obucheniyu matematike: monografiya.* Omsk: Izdatel'stvo OmGPU, 2006.
10. Popov N.I. Metodika obucheniya trigonometrii na osnove kognitivno-vizual'nogo podhoda. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal.* 2008; № 11: 34-42.
11. Popov N.I. *Fundamentalizaciya universitetskogo matematicheskogo obrazovaniya.* Elec: EGU im. I.A. Bunina, 2021.
12. Rozin V.M. *Vvedenie v shemologiyu: Shemy v filosofii, kul'ture, nauke, proektirovanii.* Moskva: Librokom, 2011.
13. Bernikova I.K. Shemy kak sredstva organizacii myshleniya v processe obucheniya matematike. *Vestnik OmGU.* 2015; № 1 (75): 23-27.
14. Popov N.I. Fundamentalizaciya podgotovki specialistov-matematikov v usloviyah universitetskogo obrazovaniya. *Vysshee obrazovanie v Rossii.* 2008; № 9: 32-35.
15. Voskoglou M. Comparing Teaching Methods of Mathematics at University Level. *Education Sciences.* 2019; Vol. 9, № 3: 204.
16. Lassani A., Yunus A., Bakar K. Comparison of New Mathematics Teaching Methods with Traditional Method. *PEOPLE: International Journal of Social Sciences.* 2017; Vol. 3, Issue 2: 1285-1297.
17. Lahdenperä J., Postareff L., Rämö J. Supporting Quality of Learning in University Mathematics: a Comparison of Two Instructional Designs. *International Journal of Research in Undergraduate Mathematics Education.* 2019; Vol. 5, Issue 1: 75-96.
18. Boaler J., Selling S. K. Psychological Imprisonment or Intellectual Freedom? A Longitudinal Study of Contrasting School Mathematics Approaches and Their Impact on Adults' Lives. *Journal for research in mathematics education.* 2017; Vol. 48, № 1: 78-105.
19. Rahmawati D., Purwantoa, Subanji, Hidayanto E., Anwar R.B. Process of Mathematical Representation Translation from Verbal into Graphic. *International Electronic Journal of Mathematics Education.* 2017; Vol. 12, № 3: 367-381.

20. Popov H.I., Yakovleva E.V. Ispol'zovanie metoda shematizacii pri obuchenii studentov i shkol'nikov matematike. *Vestnik Syktyvkarskogo universiteta.* Seriya 1: Matematika. Mehanika. Informatika. 2020; № 4 (37): 74-87.
21. Popov N.I., Yakovleva E.V. Aktual'nye problemy obucheniya matematike inostrannyh studentov v vuze. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta.* Seriya: Pedagogika. 2019; № 3: 144-153.
22. Barrett J. *Aptitude, personality and motivation tests: analyse your talents and personality and plan your career.* London and Philadelphia: Kogan page, 2009.

Статья поступила в редакцию 01.10.22

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-181-182

Plakhotnyuk L.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Siberian Law Institute of the Interior of Russia (Krasnoyarsk, Russia), E-mail: dmasheya@yandex.ru*

THE USE OF INTERACTIVE MEDIA SPACE IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA. The article presents results of a study of possibilities of using interactive and non-interactive forms of asynchronous and synchronous communication between a teacher and students in the media space when teaching foreign languages in educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia. The priorities of educational information in the system of media technologies and the possibilities of the Internet are investigated when introducing electronic systems of "Apex. University" and "EIOS" into the educational process of law enforcement universities to increase motivation to learn a foreign language and the effectiveness of its teaching. Ways of using interactive nonverbal forms in the system of foreign language communication within the media space in teaching a professionally oriented foreign language are studied.

Key words: **media space, interactive forms of learning, synchronous interaction, asynchronous interaction, media technologies, motivation.**

Л.А. Плахотнюк*, канд. филол. наук, доц., Сибирский юридический институт МВД России, г. Красноярск, E-mail: dmasheya@yandex.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНОГО МЕДИАПРОСТРАНСТВА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ МВД РОССИИ

В статье представлены результаты исследования возможностей использования интерактивных и неинтерактивных форм асинхронного и синхронного общения преподавателя с обучающимися в медиапространстве при обучении иностранным языкам в образовательных организациях МВД России. Исследуются приоритеты учебной информации в системе медиатехнологий и возможностей Интернета при внедрении в учебный процесс вузов правоохранительной направленности электронных систем «Апекс. Вуз» и «ЭИОС» для повышения мотивации к изучению иностранного языка и результативности его преподавания. Изучены возможности применения интерактивных невербальных форм в системе иноязычной коммуникации в рамках медиапространства при обучении профессионально ориентированному иностранному языку.

Ключевые слова: **медиапространство, интерактивные формы обучения, синхронное взаимодействие, асинхронное взаимодействие, медиа технологии, мотивация.**

Самые грандиозные перемены происходят сегодня в сфере информационных технологий. Информационные технологии расширяют пространство современного общества, его возможности осуществлять коммуникацию в рамках обмена информацией. Сегодня мы имеем дело с «сетевым» обществом, работающим в едином пространстве в режиме реального времени [1, с. 92].

Целью исследования являются инструменты, используемые при интерактивном обучении иностранному языку.

При проведении исследования ставились следующие задачи:

1. Изучить инструменты, используемые в онлайн-коммуникации и позволяющие передавать учебную иноязычную информацию вербальными и невербальными средствами.

2. Изучить инструменты иноязычного неинтерактивного (асинхронного) и интерактивного (синхронного) общения при обучении иностранному языку.

Научная новизна исследования обусловлена тем, что в настоящее время интернет-коммуникация в учебном процессе позволяет добиться больших результатов при изучении иностранного языка, т. к. ускоряет обмен информацией между преподавателем и студентами. В настоящее время в образовательных организациях МВД России активно внедряются электронные системы, позволяющие оптимизировать процесс обучения. Достаточно активно используются «Апекс. Вуз» и «ЭИОС». Инструменты, используемые в онлайн-коммуникации, позволяют преподавателю общаться со студентами.

– неинтерактивно (асинхронно), т. е. используя электронную почту, электронный журнал и т. д.;

– интерактивно, синхронно (видеоконференции по Skype, в сетях Facebook, Twitter и т. д.).

Теоретическая значимость результатов исследования заключается в изучении возможностей использования онлайн-средств коммуникации при изучении иностранного языка в медиасреде.

Учебная информация по предмету может передаваться как вербальными средствами, так и невербальными. При изучении иностранного языка приоритетными являются вербальные средства общения – речь и голос, устная и письменная речь, при этом устная речь по-прежнему остается самым распространенным способом коммуникации. Активное использование невербальных форм общения в медиапространстве, т. е. коммуникационное взаимодействие без использования речевых и языковых средств, представленных в прямой или какой-либо знаковой форме, становится актуальным в современных условиях обучения иностранным языкам.

Приоритет учебной информации в медиасреде определяется тем фактором, что в учебной деятельности у обучающихся есть доступ к информации, ее получению, обработке, распространению, хранению и т. д. Объективным фактором необходимости знать и уметь, как работать с информацией, является то, что у современных обучающихся в качестве одной из основных компетенций должна быть сформирована способность эффективно использовать информацию в целях самообразования.

Практическая значимость результатов исследования определяется интерактивными возможностями, которые обучающиеся получают при изучении иностранного языка аудиторно и самостоятельно. Самостоятельная работа обучающихся в рамках учебной дисциплины «Иностранный язык» в вузах МВД России включает их умение осуществлять поиск необходимой информации, работать с полученной информацией, анализировать ее и синтезировать в новые знания. На завершающем этапе работы с информацией обучающиеся должны уметь оценивать результаты, которые они получают от этой деятельности.

Интеграция традиционных и современных методик обучения иностранному языку с применением компьютерных технологий в рамках организации самостоятельной работы обучающихся позволяет корректировать образовательный процесс, добиваться более высоких результатов обучения. При этом учитываются такие важные критерии свойств информации, как степень ее компетентности, надежность, эффективность, объем, оптимальность, точность [2, с. 127].

Поиск информации начинается с определения проблемы, ее корректировки. Обучающийся знает, что и где искать, чтобы правильно сформулировать запрос и область поиска. Умение критически оценивать полученную информацию позволяет обучающимся расширить и уточнить задачу (цель, методику, тематические, хронологические, лингвистические ограничения и т. д.). Необходимо уметь оценивать информацию с точки зрения ее валидности и релевантности. В этом случае полученную информацию необходимо сравнить с несколькими источниками. На завершающей стадии формулируется вывод (или выводы), суммируется результат поиска. Документооборот в мировом пространстве формирует поток, т. е. большое количество документов разного типа и жанра: книги, диссертации, инструкции и т. д. Поток документов аккумулирует знания о мире вокруг нас на данный момент – факты, гипотезы, теории о строении, структуры и взаимодействие специфических артефактов, созданных человеком, и природных объектов, известных ему. Очень важно, что информационная рабочая программа включает предварительную оценку всех источников информации, необходимую конкретизацию и ограничения, а также четкое определение цели поиска.

Компоненты стратегии поиска информации включают ряд особенностей:

1. Цель – тематический поиск фактуальной информации.

2. Поиск по видам документов.

3. Хронологические характеристики поиска – ретроспективный, текущий или поиск в перспективе.

4. Предмет поиска – отрасль науки, производства, культуры, права, явления, юридическое или физическое лицо.

5. Полнота завершенности поиска – содержание, географические или другие ограничения;

6. Избирательный поиск – наиболее полные публикации, описывающие объект поиска, или вся информация, имеющаяся о нем на данный момент.

7. Интенсивность поиска одномоментная, в течение определенного периода, постоянный мониторинг информации.

Интерактивная и неинтерактивная формы коммуникации могут осуществляться на веб-страницах, где преподаватель публикует свои лекции или презентации (тезисно, чтобы дать студентам возможность доработать самостоятельно те или иные положения по изучаемой теме), требования к промежуточной или к итоговой аттестации, варианты заданий, темы рефератов, расписание занятий и аттестаций, результаты тестов. Можно организовать групповую дискуссию, используя веб-приложения, предложить для просмотра учебное видео, проанализировать содержание учебного текста, ответить на вопросы и т. д. [3, с. 134].

Блоги Интернета обеспечивают преподавателя информацией для проведения занятий по иностранному языку, где предполагается изучение профессиональной терминологии в рамках профессионально ориентированной коммуникации. При изучении темы «Международное сотрудничество в сфере борьбы с преступностью» (International Cooperation in the Sphere of Fighting Crime) при работе с видеофрагментом “Interpol” (https://yandex.ru/video/preview?text) реализуются возможности формирования навыка аудирования и обучения лексическим навыкам по изучаемой теме. Для этого возможно использование заданий следующего типа:

Before watching:

Read and translate the word combinations from the fragment you are going to watch: crime is increasingly international; terrorists plot and train; traffickers smuggle drugs across border; hackers steal personal data.

Make up sentences with the phrasal verbs:

to stand one step ahead,

to bring to the world's police together,

to solve international crimes,

to analyze and share information on crime.

Fill in the gaps with the correct words derived from the words in bold:

1. International law enforcement agencies … information on the crime. **ANALASYS.**

2. Police bodies throughout the world make … to track down criminals. **CONNECT.**

3. Crime is … international. **INCREASE.**

After watching:

Answer the questions:

1. What are the main problems Interpol has to deal with?

2. What are the strategies international law enforcement agencies use to solve international crime?

Видеофрагмент “Crime Scene Investigation” (https://yotu.be/Ds_yoYofukw) по теме «Осмотр места происшествия» (Crime Scene observation) предоставляет обучающимся информацию, связанную с оперативно-розыскной деятельностью. Профессионально ориентированная лексика, процессуальная терминология затрудняют процесс восприятия иноязычного материала на слух. Поэтому при просмотре видеофрагмента акцент делается на выполнении следующих заданий:

Read and translate the word combinations:

Traces of the crime left in the environment,

Physical evidence,

Link the crime to the criminal,

Indoors crime scene,

Outdoors's crime scene,

Read and translate the sentences:

1. The full crime scene suit – bunny suit consists of boot covers, gloves, the hood, mouth guard.

2. The temporary high powered lighting rigs and powerful torches can be used to process the indoors observation of a crime scene.

3. The vehicle crime scene is processed as following: police focus the efforts on the broken window as the point of entry, the car is fully stripped, carpets are lifted, upholstery is taken, and the lists for trace forensic evidence are analyzed.

Use these word combinations and make up sentences of your own:

To contaminate evidence,

To disturb the crime scene,

To set up cordon to protect evidence at the crime scene,

To preserve evidence.

Answer the questions:

1. What does the full crime scene suit – bunny suit – consist of?
2. What is the path an investigator uses to enter the crime scene?
3. What is a stepping place?
4. What does the documenting the crime scenes consist of?

Все формы коммуникации в учебном процессе имеют свои положительные и негативные стороны. Блоги, как учебный инструмент при обучении иностранным языкам, помогают совершенствовать письменную коммуникацию на иностранном языке, особенно когда есть доступ к учебным видеофрагментам и Podcasts (оцифрованные записи или радиопередачи). В этом случае обучение может происходить как аудиторно, так и внеаудиторно. Медиасреда позволяет каждому найти собственный способ изучения материала, понять, как рационально использовать свое время и свои возможности [4].

В результате исследования возможностей использования медиапространства в преподавании иностранных языков в образовательных организациях МВД России были изучены основные вербальные и невербальные средства коммуникации, способы синхронного и асинхронного взаимодействия преподавателя и обучающихся.

В этой связи можно сделать выводы. В преподавании иностранных языков использование интернет-ресурсов расширяет возможности обучения лексике, грамматике, устной и письменной коммуникации, чтению профессионально ориентированной литературы на иностранном языке. Обучающиеся обращаются к различным мобильным технологиям в поиске нужной информации, это стало неотъемлемой частью учебного процесса. Преподавателю необходимо правильно регулировать и направлять этот процесс в целях освоения преподаваемой дисциплины. Размещение необходимых для изучения материалов на веб-страницах, планирование работы по составлению графиков, схем, диаграмм, таблиц, написанию эссе по изученной теме, составлению словарей, выполнению проектной работы – все это возможно и нужно делать для того, чтобы освоение дисциплины проходило в полном объеме [5].

Медиатехнологии в настоящее время не везде используются достаточно активно. Преподаватели акцентируют внимание на практической работе в аудитории и использовании видео- или аудиоматериалов, предпочитая такие интерактивные методы, как работа в малых группах, мозговой штурм, групповая дискуссия и т. д.

По всей видимости, необходимо время, чтобы осознать, какие преимущества имеют медиатехнологии для осуществления качественного преподавания иностранного языка в вузах МВД России и какие факторы влияют на использование этих технологий обучающимися в образовательной среде. Сложно планировать учебную работу, определять строгие рамки педагогической деятельности, когда целый мир становится аудиторией в круглосуточном доступе, а формальный учебный процесс превращается в достаточно гибкую систему взаимоотношений преподавателя и студентов.

Библиографический список

1. Кошелева Н.И. Медиаобразовательная среда как важная составляющая современного ВУЗа. *Молодой ученый*. 2011; Т. 1, № 4: 91–93. Available at: https://moluch.ru/archive/27/2986/
2. Жеребятникова Г.В. Образовательное пространство вуза: современное осмысление понятия. *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии*: материалы XX Международной научно-практической конференции. Новосибирск: СибАК, 2012: 126–128. Available at: https://moluch.ru/conf/ped/archive/202/8572/
3. Бордовская Н.В. *Гуманитарные технологии в вузовской образовательной практике и методология проектирования*. Санкт-Петербург: ООО «Книжный дом», 2007.
4. Николаева Е.В. Элементы ТРИЗ в курсе английского языка для специальных целей в нелингвистическом вузе. *Наука и образование: новое время*. 2017; № 5. Available at: http://www.articulus-info.ru
5. Павленко В.Г. Ассоциативный метод обучения иностранному языку в неязыковом вузе. *Современные научные исследования и инновации*. 2016; № 8. Available at: http://web.snauka.ru/issues/2016/08/70504

References

1. Kosheleva N.I. Mediaobrazovatel'naya sreda kak vazhnaya sostavlyayuschaya sovremennogo VUZa. *Molodoj uchenyj*. 2011; T. 1, № 4: 91-93. Available at: https://moluch.ru/archive/27/2986/
2. Zherebyatnikova G.V. Obrazovatel'noe prostranstvo vuza: sovremennoe osmyslenie ponyatiya. *Lichnost', sem'ya i obschestvo: voprosy pedagogiki i psihologii*: materialy XX Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Novosibirsk: SibAK, 2012: 126-128. Available at: https://moluch.ru/conf/ped/archive/202/8572/
3. Bordovskaya N.V. *Gumanitarnye tehnologii v vuzovskoj obrazovatel'noj praktike i metodologiya proektirovaniya*. Sankt-Peterburg: OOO «Knizhnyj dom», 2007.
4. Nikolaeva E.V. `Elementy TRIZ v kurse anglijskogo yazyka dlya special'nyh celej v nelingvisticheskom vuze. *Nauka i obrazovanie: novoe vremya*. 2017; № 5. Available at: http://www.articulus-info.ru
5. Pavlenko V.G. Associativnyj metod obucheniya inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze. *Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovacii*. 2016; № 8. Available at: http://web.snauka.ru/issues/2016/08/70504

Статья поступила в редакцию 05.09.22

УДК 373.3 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-183-184

Milyutina A.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Russian Language and Literature and Methods of Teaching Russian Language and Literature, South Ural State University of Humanities and Education (Chelyabinsk Russia), E-mail: milyutinaaa@cspu.ru*
Uzdova L.P., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of Russian Language and Literature and Methods of Teaching Russian Language and Literature, South Ural State University of Humanities and Education (Chelyabinsk Russia), E-mail: uzdovalp@cspu.ru*

MORAL AND PATRIOTIC EDUCATION OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN THE ASPECT OF THEIR PROFESSIONAL ACTIVITY. The work highlights a problem of implementation of the process of moral and patriotic education at the Faculty of primary school teacher training in the framework of the discipline "Methods of speech development of younger schoolchildren." This issue is relevant in connection with the changes taking place in modern education (the regulatory framework, the current state of society, social demands, etc.). The main research methods are the analysis of regulatory documents, scientific and methodological and educational literature, as well as the definition of the main directions of implementation of this work at the Faculty of primary school teacher training. As part of the definition of directions, as a result of the analysis of curricula and work programs of disciplines, it is concluded that it is necessary to implement the process of moral and patriotic education of future primary school teachers in terms of the discipline "Methods of speech development of younger schoolchildren." In addition, the main directions and ways of implementing this work are identified.

Key words: **language education, morality, patriotism, upbringing, moral and patriotic education, students, methods of speech development of younger schoolchildren.**

А.А. Милютина, *канд. пед. наук, доц., Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, E-mail: milyutinaaa@cspu.ru*
Л.П. Юздова, *д-р филол. наук проф., Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, E-mail: uzdovalp@cspu.ru*

НРАВСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В АСПЕКТЕ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Работа посвящена проблеме реализации процесса нравственно-патриотического воспитания на факультете подготовки учителей начальных классов в рамках дисциплины «Методика развития речи младших школьников». Этот вопрос является актуальным в связи с изменениями, происходящими в современном образовании (нормативно-правовая база, современное состояние общества, социальные запросы и т. д.). Основными методами исследования являются анализ нормативно-правовых документов, научно-методической и учебной литературы, определение основных направлений реализации этой работы на факультете подготовки учителей начальных классов. В рамках определения направлений, а также в результате анализа учебных планов и рабочих программ дисциплин был сделан вывод о необходимости реализации процесса нравственно-патриотического воспитания будущих учителей начальных классов в части дисциплины «Методика развития речи младших школьников». Определены направления и способы реализации этой работы на практических занятиях со студентами. Авторы обсуждают возможные варианты применения этой работы в начальном образовании, которые могут быть реализованы на уроках русского языка в процессе обучения младших школьников. Описано содержание и примерные направления проведения уроков, указана и обоснована необходимость реализации нравственно-патриотического воспитания на рассматриваемых в статье ступенях образования. Сделан вывод о необходимости преобразования содержания работы как в начальной школе, так и при обучении будущих специалистов в области начального образования в связи с изменениями, происходящими в системе образования, а также современными условиями жизни общества.

Ключевые слова: **языковое образование, нравственность, патриотизм, воспитание, нравственно-патриотическое воспитание, обучающиеся, методика развития речи младших школьников.**

Работа выполнена при финансовой поддержке ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» по договору на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнёров по теме «Реализация концепции нравственно-патриотического воспитания студентов в процессе языкового образования в условиях профессиональной подготовки будущего учителя начальных классов» № заявки МК-04-2022/91, дата рег. 28.04.2022

Актуальность представленной работы заключается в том, что сегодня общество рассматривается учеными и исследователями в аспекте различных нравственных ориентиров. Это обосновано содержанием современной речевой среды, коммуникацией в виртуальном пространстве и необходимостью формирования современного гражданина своей страны, обладающего определенными качествами, в том числе в области нравственности и патриотизма. Возможности включения данной работы в образовательный процесс определены в содержании таких нормативных документов, как Закон РФ «Об образовании» [1], Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 г. [2], Концепция патриотического воспитания граждан Российской Федерации [3] и др.

Также внедрение в содержание образовательного процесса более тщательной работы по нравственно-патриотическому воспитанию будущего поколения связано с тем, что в настоящее время кроме воспитания коллективизма присутствует идея индивидуального воспитания, в результате неграмотной реализации которой возникают различные негативные прецеденты в обществе (отсутствие толерантного и уважительного отношения людей друг к другу в процессе коммуникации, наличие сложностей в обучении даже при организации учителем дифференцированного подхода, появление агрессивных по отношению к обществу и культурным ценностям и традициям социальных групп). Кроме этого, сегодня ребенок начинает использовать сеть Интернет для общения и игровой деятельности, начиная с дошкольного возраста, при этом ограничения инвективной лексики и демонстрации аморального поведения в виртуальном пространстве частично отсутствуют, что способствует уменьшению значимости нравственного поведения и патриотического отношения человека к другим людям и стране.

Все это определяет целью исследования: необходимость грамотной реализации педагогом нравственно-патриотического воспитания в процессе обучения, начиная с начальной школы. В этой связи важно отметить следующие задачи: проанализировать основные понятия рассматриваемого исследования; определить направления работы по реализации построения правильного и последовательного процесса обучения данной деятельности будущих учителей начальных классов; содержание данной деятельности на факультете подготовки учителей начальных классов в рамках дисциплины «Методика развития речи младших школьников».

Если более детально рассмотреть основные понятия, необходимые для более полного и логичного раскрытия проблемы исследования в области нравственно-патриотического воспитания, то можно отметить, что существует большое количество трактовок понятий «нравственность», «патриотизм», «воспитание», «нравственно-патриотическое воспитание». За основу в данной статье берем следующие определения указанных понятий:

– нравственность – система прав человека, в основе которой находятся ценности гуманистического характера и нравственного отношения к окружающим людям [4];

– патриотизм – это постепенно сложившееся и непрерывно развивающееся направление социальной педагогики, которое отражает стабильное положительное отношение человека к своей стране [5];

– воспитание – обучение нравственной жизни, т. е. нравственным средствам;

– нравственно-патриотическое воспитание – это процесс формирования и развития у человека любви и уважения к окружающим, дому, природе, культуре, своей стране и т. д.

Согласно «Стратегии развития воспитания в РФ до 2025 года», утвержденной распоряжением Правительства РФ от 29. 05. 2015 г. N 996-р, выделяются важные направления государственной политики в области воспитания: формирование у детей высокого уровня духовно-нравственного развития, чувства при-

частности к историко-культурной общности российского народа и судьбе России; формирование уважения к русскому языку как государственному языку Российской Федерации, являющемуся основой гражданской идентичности россиян и главным фактором национального самоопределения [6].

В этой связи определяем в качестве научной новизны исследования организацию данной работы в содержании языкового образования (как основного ориентира для формирования нравственно-патриотических качеств у младших школьников) студентов факультета подготовки учителей начальных классов, овладевающих профессиональной деятельностью в области начального образования, в том числе и языкового.

В качестве примера рассмотрим реализацию этой работы в содержании дисциплины «Методика развития речи младших школьников». Обосновываем это тем, что содержание данной дисциплины направлено на формирование системы знаний и способов деятельности в рамках основных закономерностей методики развития речи младших школьников, необходимых для эффективной реализации данного процесса в начальной школе.

В процессе освоения дисциплины, будущие учителя начальных классов приобретают знания в области методики развития речи младших школьников, овладевают методами и технологиями развития их речи, а также обучаются проектированию учебного процесса, содержание которого направлено на развитие речи обучающихся. Результатом внедрения процесса нравственно-патриотического воспитания в данном случае будет реализация различных методов, приемов и средств на занятиях по проектированию, демонстрации и проигрыванию фрагментов уроков написания сочинения или изложения. В данном случае студенты смогут не только продемонстрировать свой уровень понимания и отношения к нравственности и патриотизму, но и показать способы и пути достижения этих качеств у младших школьников в процессе развития их речи.

Основными вариантами работы в этом направлении предлагаем следующие:

– нахождение текстов для написания изложения, содержание которых отражает аспекты нравственной и патриотической направленности;

– анализ содержания учебников русского языка, включенных в федеральный перечень учебников, допущенных к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования организациями, осуществляющими образовательную деятельность;

– выделение темы и идеи текстов для написания изложения;

– разработка тем нравственного и патриотического направления для написания сочинений по классам;

– определение работы по нравственно-патриотическому воспитанию в содержании урока написания сочинения;

– определение работы по нравственно-патриотическому воспитанию в содержании урока написания изложения;

– разработка и демонстрация фрагмента урока написания сочинения, в содержании которого отражена работа над нравственно-патриотическим воспитанием;

– разработка и демонстрация фрагмента урока написания изложения, в содержании которого отражена работа над нравственно-патриотическим воспитанием;

– разработка упражнений по развитию речи, содержание которых отражает работу над нравственными аспектами;

– разработка упражнений по развитию речи, содержание которых отражает работу над патриотическими аспектами;

– определение возможностей включения работы над нравственно-патриотическим воспитанием в содержание языкового материала различных разделов языкознания («Орфография», «Морфемика и словообразование», «Синтаксис и пунктуация», «Морфология»);

– разработка алгоритма анализа художественного текста с выделением опорных фраз для реализации процесса нравственно-патриотического воспитания младших школьников;

– работа по составлению вопросов, предполагающих рассуждение младших школьников по проблемам нравственности и патриотизма;

– рассмотрение проблем, связанных с коммуникацией младших школьников в виртуальном пространстве и определение путей их решения в части работы над развитием речи;

– обучение методике проведения творческих сочинений и изложений с опорой на идеи нравственности и патриотизма;

– определение вариантов подготовительной работы перед написанием сочинения и изложения в части нравственно-патриотического воспитания;

– обучение методике составления отзывов на прочитанные произведения нравственной и патриотической направленности.

Основой теоретической значимости исследования является определение составляющей научной и педагогической деятельности в области нравственно-патриотического воспитания. Этой составляющей является формирование умений разрабатывать и проводить уроки русского языка таким образом, чтобы путем языкового образования и развития речи младшего школьника формировать и развивать у обучающихся нравственные и патриотические качества как необходимые для формирования будущего достойного гражданина страны, способного проявлять их в различных жизненных ситуациях. Это возможно только при наличии у учителя начальных классов подобных качеств личности и его умений в области внедрения процесса нравственно-патриотического воспитания в содержание уроков русского языка (в первую очередь это возможно сделать в содержании раздела «Развитие речи» на уроках).

В качестве практической значимости можно обозначить технологии, формы, методы и приемы эффективной реализации работы по нравственно-патриотическому воспитанию в содержании начального языкового образования, так как изменения, происходящие в обществе, социальный заказ государства, обусловливают необходимость внедрения нравственно-патриотического воспитания во все области и уровни образовательного процесса. Педагог начальной школы должен обладать необходимыми компетенциями в данной области, понимать, где и каким образом осуществлять процесс этого воспитания. Для этого следует обучать студентов данному процессу в рамках их языкового образования.

Итак, в качестве заключения можно отметить, что работа по нравственно-патриотическому воспитанию должна охватывать все ступени обучения, начиная с начальной школы. Невозможно воспитать достойного гражданина своей страны, не опираясь на качества, которые являются показателями толерантного, уважительного, бережного отношения к окружающим и своему Отечеству. Успешная реализация данного процесса зависит в первую очередь от уровня подготовленности будущего учителя начальных классов в данной области. Работа по достижению этого уровня предлагается в исследовании на основе дисциплины «Методика развития речи младших школьников», так как в ее содержании возможно наиболее детально продемонстрировать возможности реализации тех форм, методов, приемов и средств, которые определяют работу над нравственно-патриотическим воспитанием в начальной школе.

Библиографический список

1. *Министерство просвещения Российской Федерации*. Сайт. Available at: https://edu.gov.ru/
2. *Национальная доктрина образования в Российской Федерации*. Правительство РФ. Сайт. Available at: https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1663523775&tld=ru&lang=ru&name=1
3. *Концепция воспитания и развития личности гражданина России в системе образования*. Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования», 2015. Available at: https://институтвоспитания.рф/upload/iblock/c63/h9nuxx7no9vq6hytw9fgg1sy2qr1jgts/Проект%20%20концепция%20воспитания.pdf
4. Завершнева Е. *Записные книжки Л.С. Выготского*. Москва: Конон-Плюс, 2017.
5. Микрюков В.Ю. *Военно-патриотическое воспитание в школе. 1–11 классы*: пособие. Москва: ВАКО, 2021.
6. *Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года*. Правительство Российской Федерации. 2015. Available at: http://static.government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEFnyHlBitwN4gB.pdf

References

1. *Ministerstvo prosvescheniya Rossijskoj Federacii*. Sajt. Available at: https://edu.gov.ru/
2. *Nacional'naya doktrina obrazovaniya v Rossijskoj Federacii*. Pravitel'stvo RF. Sajt. Available at: https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1663523775&tld=ru&lang=ru&name=1
3. *Koncepciya vospitaniya i razvitiya lichnosti grazhdanina Rossii v sisteme obrazovaniya*. Federal'noe gosudarstvennoe byudzhetnoe nauchnoe uchrezhdenie «Institut izucheniya detstva, sem'i i vospitaniya Rossijskoj akademii obrazovaniya», 2015. Available at: https://institutvospitaniya.rf/upload/iblock/c63/h9nuxx7no9vq6hytw9fgg1sy2qr1jgts/Proekt%20%20koncepciya%20vospitaniya.pdf
4. Zavershneva E. *Zapisnye knizhki L.S. Vygotskogo*. Moskva: Konon-Plyus, 2017.
5. Mikryukov V.Yu. *Voenno-patrioticheskoe vospitanie v shkole. 1-11 klassy*: posobie. Moskva: VAKO, 2021.
6. *Strategiya razvitiya vospitaniya v Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda*. Pravitel'stvo Rossijskoj Federacii. 2015. Available at: http://static.government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEFnyHlBitwN4gB.pdf

Статья поступила в редакцию 03.10.22

УДК 372.878+37.026.9 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-185-187

Naumova Yu.O., *music teacher, MBOU Gymnasium № 5 (Krasnogorsk, Russia), E-mail: morozik_yuliya@mail.ru*

POLY-ARTISTIC TECHNOLOGIES IN THE PEDAGOGY OF MUSIC EDUCATION: THE HISTORY OF THE ISSUE AND MODERN APPROACHES. The article characterizes certain provisions of general pedagogy and pedagogy of music education, which are identified by the author of the article as theoretical prerequisites in the process of the formation of poly-artistic technologies. Modern education is in search of new means of mastering Russian sacred music in a modern Russian secular general education school. Poly-artistic technologies can become such. The article reveals the essence and content of the poly-artistic technologies developed by the author and presented in the study, used in the music lesson in a secular general education school, with the aim of mastering Russian sacred music by younger students. The poly-artistic technologies presented in the work contribute to a holistic perception of the masterpieces of Russian Orthodox art in conjunction with other types of art; are a means of creating interesting and exciting lessons that fully involve the student in creative activity.

Key words: **pedagogical technologies, pedagogical integration, poly-artistic approach, musically oriented poly-artistic activity, poly-artistic technologies, interrelation of arts, inter-artistic connections, poly-artistic technologies.**

Ю.О. Наумова, *аспирант, Московский педагогический университет, учитель музыки МБОУ Гимназия № 5, г. Красногорск, E-mail: morozik_yuliya@mail.ru*

ПОЛИХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИКЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ИСТОРИЯ ВОПРОСА И СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ

В статье характеризуются отдельные положения общей педагогики и педагогики музыкального образования, которые были выделены автором статьи в качестве теоретических предпосылок в процессе формирования полихудожественных технологий. Современное образование находится в поиске новых средств освоения русской духовной музыки в современной российской светской общеобразовательной школе. Таковыми могут стать полихудожественные технологии. В статье раскрывается суть и содержание разработанных автором и представленных в исследовании полихудожественных технологий, применяемых на уроке музыки в светской общеобразовательной школе, с целью освоения русской духовной музыки младшими школьниками. Представленные в работе полихудожественные технологии способствуют целостному восприятию шедевров русского православного искусства во взаимосвязи с другими видами искусства; являются средством создания интересных и увлекательных уроков, которые полностью вовлекают ученика в творческую деятельность.

Ключевые слова: **педагогические технологии, педагогическая интеграция, полихудожественный подход, музыкально ориентированная полихудожественная деятельность, полихудожественные технологии, взаимосвязь искусств, межхудожественные связи, полихудожественные технологии.**

Одним из средств духовно-нравственного воспитания и, одновременно, художественного познания мира является православная духовная музыка – и в этом заключается ее образовательная задача. Неслучайно духовная музыка была непременным компонентом содержания обучения подрастающего поколения в дореволюционной России. Однако современные реалии таковы, что нам необходим поиск новых средств освоения русской духовной музыки в современной российской светской общеобразовательной школе. Таковыми могут стать полихудожественные технологии**.** Проведенный нами анализ научной литературы показал, что процесс освоения русской духовной музыки с применением полихудожественных технологий не имеет основательных исследований в педагогической науке и педагогике музыкального образования. Это подтвердило актуальность наших исследований.

Цель исследования – раскрыть теоретические предпосылки формирования полихудожественных технологий, разработанных автором, для применения их на уроке музыки в светской общеобразовательной школе.

В соответствии с этой целью были определены следующие задачи исследования:

1. Проанализировать и обобщить теоретические предпосылки формирования полихудожественных технологий.
2. Проанализировать отдельные положения общей педагогики и педагогики музыкального образования, которые выделены нами в качестве теоретических предпосылок процесса формирования полихудожественных технологий.
3. Раскрыть сущность, функции и структуру следующих понятий: педагогические технологии; педагогическая интеграция; полихудожественный подход и музыкально ориентированная полихудожественная деятельность; межхудожественные связи и взаимосвязь искусств.

Решение этих задач в представленной статье мы раскрываем в процессе последовательного анализа указанных нами базовых понятий, что составляет научную новизну работы и ее теоретическую значимость.

Педагогические технологии. Термин «педагогические технологии» зародился в конце прошлого столетия в США и прочно вошел в педагогический лексикон всех развитых стран. К наиболее известным авторам исследования проблемы в области педагогических технологий за рубежом являются Б. Блум, Д. Брунер, Дж. Кэрролл, П. Митчелл, Т. Сакомото, Р. Томас и др. Слово «технология» состоит из двух слов: techne – «искусство, мастерство, умение» и logos – «слово, мысль, понятие, учение», и с древнегреческого языка переводится как «учение о мастерстве».

В современной науке педагогические технологии рассматриваются как совокупность средств и методов, воспроизведение теоретически обоснованных процессов обучения и воспитания, позволяющих успешно реализовать поставленные образовательные цели.

В отечественной педагогической науке одними из первых исследователей проблемы изучения, создания и внедрения педагогических технологий как метода управления педагогическим процессом стали Ю.К. Бабанский, П.Я. Гальперин, В.С. Зайцев, Т.А. Ильина, М.В. Кларин, Б.Т. Лихачев, Н.Ф. Талызина, В.Ф. Шаталов, П.М. Эрдниев и др.

Б.Т. Лихачев педагогическую технологию определяет как «совокупность психолого-педагогических установок, определяющих комплекс специальных методов, приемов и способов обучения, воспитательных средств. Она есть организационно-методический инструментарий педагогического процесса» [8].

Современный исследователь в области педагогических технологий В.П. Ковляшкин выделяет основные критерии педагогических технологий:

1. Определение специфики и универсальности применяемой педагогической технологии;
2. Определение степени гарантии планируемых результатов обучения в процессе применения педагогической технологии;
3. Возможность совершенствования педагогической технологии;
4. Процедурность и инструментальность всех аспектов профессиональной деятельности преподавателя по проектированию учебного процесса [7, с. 28].

Также, по мнению этого же ученого, к критериям педагогических технологий относятся следующие: разработка технологий под конкретный педагогический замысел; наличие четких целей и последовательности педагогических действий; наличие диагностических инструментов и способов измерения полученных результатов. Тем самым педагогические технологии позволяют осуществлять процесс единства обучения и воспитания [7, с. 43]. Таким образом, цель современных педагогических технологий – разнообразие принципов и приемов с целью повышения образовательного процесса.

Педагогическая интеграция. Интеграция происходит от латинского слова «integratio», что в переводе означает «восстановление, восполнение, соединение». В зарубежной педагогической практике распространение получили термины «интегрированный учебный день», «комбинированные программы». В трудах крупнейших философов и социологов XX в. (О. Конт, Э. Дюркгейм, П. Сорокин и др.) прослеживалась идея «развивающей» интеграции. Важная роль интеграции в формировании личности отмечалась Г. Вернером, К. Левиным, Г. Олпортом и др.

Научные исследования в отечественной педагогике в области педагогической интеграции отражены в работах В.С. Безруковой, Е.А. Ермолинской, Е.А. Захаровой, Е.П. Кабковой, Г.А. Кречетовой, Л.Н. Мун, И.Н. Немыкиной, Т.В. Строгановой, Т.И. Суховой, О.И. Радомской и др.

Педагогический аспект интеграции исследован В.П. Кузьминым, И.П. Яковлевым, Л.Г. Савенковой, утверждающими, что интеграция является ведущей тенденцией развития общества, науки и образования. В отличие от полихудожественного подхода, интеграционный подход предполагает не только взаимосвязь различных видов искусств, но и других видов и разновидностей музыкально-творческой деятельности детей, а также активное включение в этот процесс самого учителя [12, с. 26].

В исследовании Л.Г. Савенковой «Педагогические условия интегрированного освоения изобразительного искусства в общеобразовательной школе» этапы формирования интеграции рассматриваются в соответствии с возрастными особенностями школьников: младший школьный возраст (восприятие через деятельность), средний школьный возраст (формирование целостного мышления об искусстве и общей картине мира), старший школьный возраст (формирование самостоятельного исследовательского мышления) [12].

Педагогическую интеграцию можно определить как подход к обучению, при котором учащиеся строят и демонстрируют понимание предмета посредством художественной формы. Дети участвуют в творческом процессе, который связывает художественную форму и другой предмет, и отвечает развивающим целям обоих предметов. Если все сделано правильно, интеграция превращает искусство и предметную область в единое целое. Это дает возможность учащимся накапливать знания как внутри одного вида искусства, так и использовать знания по каждому виду искусств отдельно на этапе их взаимодействия, создавая тем самым полную картину.

Полихудожественный подход и музыкально ориентированная полихудожественная деятельность. Среди исследовательских работ посвященных педагогическому аспекту полихудожественного подхода к системе педагогики отечественного образования, можно выделить труды следующих ученых: Е.А. Заплатиной, Н.В. Дружининой, Е.П. Кабковой, Е.П. Марковой, Е.И. Никитиной, Е.В. Николаевой, Г.А. Письмак, К.А. Самолдиной, Н.П. Шишлянниковой и др.

Первоначально идея полихудожественного воспитания получила теоретическое и практическое обоснование в трудах Б.П. Юсова. Под руководством Б.П. Юсова был создан целый ряд программ интегрированного и полихудожественного развития детей на основе привлечения взаимодействия предметов гуманитарного цикла и предметов искусства в системе школьного художественного воспитания. Б.П. Юсов делает акцент на том, что полихудожественный подход отличается от межпредметных связей уроков эстетического цикла. Полихудожественный подход раскрывает эту взаимосвязь на уровне творческой деятельности учащихся, с целью раскрытия художественного замысла произведения [14].

Е. П. Кабкова отмечает, что полихудожественный подход направлен на развития образного мышления учащихся и способности к самостоятельной работе, представляя собой сложный по своей структуре педагогический процесс, «в центре которого находится не предмет изучения, а сам ребенок, так как его природа полихудожественна» [6]. Таким образом, полихудожественный подход способствует созданию образовательный среды с целью общего художественного образования школьников.

В рамках предмета «Теория музыкального образования» Э.Б. Абдуллиным и Е.В. Николаевой, был введен термин – *музыкально ориентированная полихудожественная деятельность,* который подразумевает связь музыки с другими искусствами на художественно-образной основе, выявление общего и особенного в различных видах искусства. В процессе осуществления разных видов музыкальной деятельности учащиеся обогащают свой музыкально-творческий опыт, что формирует интерес к искусству, развивает и воспитывает художественный вкус учащихся [2]. Они утверждают, что «вне понимания связи между музыкой и другими искусствами не может быть полноценной и осмысленной музыкально ориентированной полихудожественной учебной деятельности» [2, с. 132]. Привлечение возможностей других видов искусств помогает полноценному раскрытию художественного образа произведения. Полученный опыт и знания детьми сквозь призму разнообразных видов музыкально-творческой деятельности помогают формировать устойчивый интерес к искусству и традициям своего народа, и мировой культуре в целом.

Межхудожественные (межпредметные) связи и взаимосвязь искусств. Идея взаимосвязи искусств и межпредметных связей в педагогике музыкального образования далеко не новая. Об этом говорили еще древние мыслители (ученые, музыканты, композиторы, философы). Одним из первых, кто занимался поисками связей между предметами искусств, а в частности музыки с другими видами искусств, был Б.Л. Яворский. В поисках музыкально-художественного взаимодействия Яворский обращался к литературе, живописи, танцу и театру [5, с. 263]. Взаимодействие нескольких видов искусств открывает детям возможности для эстетического развития на содержательном уровне, делая обучение интересным и увлекательным.

В 20-е годы прошлого столетия к идее взаимодействия искусств обращались такие крупные деятели педагогики и педагогики искусства, как Л.С. Выготский, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий, П.П. Блонский. Н.К. Крупская, А.В. Луначарский, Г.П. Шевченко, и др. С конца 60-х годов прошлого столетия проблема взаимодействия искусств получила комплексную научную проработку, войдя, таким образом, в практику многих учителей.

Исследования таких авторов, как И.Д. Зверев, В.В. Завьялов, Д.М. Кирюшкин, П.Г. Кулагин, В.М. Коротов, М.Н. Скаткин, В.Н. Федорова, В.А. Черкасов, В.Н. Максимова, посвящены анализу межпредметных связей.

Проблемам межпредметных связей в теории художественного воспитания посвящены работы Э.Б. Абдуллина, Н.Д. Григорьева, В.В. Неверова, Е.П. Кабковой А.А. Мелик-Пашаева, Е.В. Николаевой, Л.А. Рапацкой, Л.Г. Савенковой, Б.П. Юсова.

В педагогической литературе возможности синтеза искусств отражены в работах А.И. Бурова, Е.П. Кабковой, Л.Н. Мун и др.

Впервые в отечественной педагогике музыкального образования о важности межхудожественных связей писала Л.А. Рапацкая в своей докторской диссертации «Формирование художественной культуры учителя музыки в условиях высшего музыкально-педагогического образования». Рассматривая межхудожественные связи с точки зрения процесса профессионального образования и подготовки кадров педагогов-музыкантов, автор уделила значительное внимание целостному подходу к процессу освоения художественной культуры учителем музыки [10].

В работе Л.А. Рапацкой обозначено, что «целостная картина художественной культуры наиболее полно отражается в системе искусств, педагогическим эквивалентом которой выступают межхудожественные связи. Автор также отмечает, что исследование межхудожественных связей в контексте содержания музыкально-педагогического образования способствует их реализации на трех взаимосвязанных уровнях – межпредметном, предметном (или межхудожественном) и методическом» [10, с. 67].

Л.А. Рапацкая отмечает, что «приобщение личности к художественной культуре общества регулируется механизмом деятельности». Это утверждение также послужило методологическим основанием для разработанных нами полихудожественных технологий в нашем исследовании с целью применения их в педагогической практике учителей в процессе освоения русской духовной музыки [10, с. 59].

В контексте общепедагогических представлений о технологиях обучения, интеграционных процессах в педагогике общего и музыкального воспитания и образования, полихудожественном подходе в целом и музыкально ориентированной полихудожественной деятельности в частности мы рассматриваем полихудожественные технологии в процессе освоения русской духовной музыки как педагогическую деятельность, направленную на достижение воспитательных и образовательных целей на основе взаимодействия и синтеза искусств.

Природная потребность детей – это желание творческого проявления себя. Образовательный процесс должен быть построены так, чтобы в процесс были погружены и задействованы все учащиеся. Поэтому полихудожественные технологии также предполагают объединение разнообразных видов деятельности: музыкальную, изобразительную, коммуникативную, игровую, театральную и др. Синтез и взаимодействие искусств являются мощным фактором общекультурного развития подрастающего поколения.

Следует также отметить, что в педагогике музыкального образования отсутствует единая концепция процесса освоения русской духовной музыки школьниками, которая могла бы соответствовать системе современного образования. Необходимыми условиями реализации применения полихудожественных технологий в процессе освоения русской духовной музыки младшими школьниками являются общие характерные признаки некоторых видов смежных искусств и педагогические принципы, совмещение которых позволяет решать общие задачи на уроке и во внеклассных мероприятиях. Именно поэтому основой для формулировки представленных в нашем исследовании полихудожественных технологий стал метод сопоставления образов русской духовной музыки с другими видами искусства.

Полихудожественные технологии в нашем исследовании представлены:

1. Освоением взаимопроникновения слова и звука в древнерусской духовной музыке.
2. Анализом взаимосвязи образов русской духовной музыки и иконописи в контексте древнерусской культуры.
3. Включением русской духовной музыки в театральную деятельность младших школьников.
4. Рассмотрением колокольности как собирательного образа духовной культуры России.
5. Сопоставлением песнопений древнерусской духовной музыки и современного киноискусства.
6. Ознакомлением с феноменом синтеза искусств в православном Храме (внеклассные мероприятия).

Сопоставление произведений русской духовной музыки и образцов других видов искусства происходит на основе их эмоциональной близости и ассоциаций. Каждая из полихудожественных технологий построена на связи друг с другом: они будут взаимодополняемы; при необходимости можно объединить несколько технологий; интегрировать их в процесс урока и внеурочную работу.

Таким образом, представленные в нашем исследовании полихудожественные технологии способствуют целостному восприятию шедевров русского православного искусства во взаимосвязи с другими его видами; являются средством создания интересных и увлекательных уроков, которые полностью вовлекают ученика в творческую деятельность. Реализация полихудожественных технологий имеет перспективы, тем более если это связано с процессом освоения русской духовной музыки в светской общеобразовательной школе. Они могут стать базой для построения программ православной ориентации. Все это составляет не только теоретическую, но и практическую значимость наших исследований.

Библиографический список

1. Абдуллин Э.Б., Николаева Е.В. *Методология педагогики музыкального образования*. Москва: Академия, 2007.
2. Абдуллин Э.Б., Николаева Е.В. *Теория музыкального образования:* учебник для вузов, обучающихся по специальности 030700 Музыкальное образование. Москва: ACADEMIA, 2004.
3. Безрукова В.С. *Интеграционные процессы в педагогической теории и практике*. Екатеринбург: Государственный инженерно-проектный институт, 1994.
4. Ильина Т.А. Понятие «педагогическая технология» в современной буржуазной педагогике. *Советская педагогика*. 1971; № 9: 123–124.
5. Историко-педагогический процесс: развитие теории и практики образования в контексте социокультурной эволюции общества: в 2 т. *История отечественной педагогики*. Москва: АСОУ, 2009; Т. 2.
6. Кабкова Е.П. *Художественное обобщение на занятиях искусством в школе*. Москва: ИХО РАО, 2004.
7. Ковляшкин В.П. *Технологический подход в современной педагогике*: монография. Рязань, 2007.
8. Лихачев Б.Т. *Педагогика*: курс лекций. Москва: Владос, 2015.
9. Письмак Г.А. *Педагогические условия реализации полихудожественного подхода в гимназическом образовании учащихся.* Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Москва, 2008.
10. Рапацкая Л.А. *Формирование художественной культуры учителя музыки в условиях высшего музыкально-педагогического образования*. Диссертация … доктора педагогических наук. Москва, 1991.
11. Савенкова Л.Г. Интегрированное обучение и полихудожественное воспитание в педагогике. *Изобразительное искусство в школе*. 2011; № 3: 44–51.
12. Савенкова Л.Г. *Педагогические условия интегрированного освоения изобразительного искусства в общеобразовательной школе*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Москва, 2001.
13. Юсов Б.П. Стратегия взаимодействия искусств в воспитании школьников (новая парадигма). *Взаимодействие искусств: методология, теория, гуманитарное образование:* материалы Международной научно-практической конференции. Астрахань, 1997: 214–220.
14. Юсов Б.П. *Взаимодействие и интеграция искусств в полихудожественном развитии школьников*. Луганск, 1990.

References

1. Abdullin `E.B., Nikolaeva E.V. *Metodologiya pedagogiki muzykal'nogo obrazovaniya*. Moskva: Akademiya, 2007.
2. Abdullin `E.B., Nikolaeva E.V. *Teoriya muzykal'nogo obrazovaniya:* uchebnik dlya vuzov, obuchayuschihsya po special'nosti 030700 Muzykal'noe obrazovanie. Moskva: ACADEMIA, 2004.
3. Bezrukova V.S. *Integracionnye processy v pedagogicheskoj teorii i praktike*. Ekaterinburg: Gosudarstvennyj inzhenerno-proektnyj institut, 1994.
4. Il'ina T.A. Ponyatie «pedagogicheskaya tehnologiya» v sovremennoj burzhuaznoj pedagogike. *Sovetskaya pedagogika*. 1971; № 9: 123-124.
5. Istoriko-pedagogicheskij process: razvitie teorii i praktiki obrazovaniya v kontekste sociokul'turnoj `evolyucii obschestva: v 2 t. *Istoriya otechestvennoj pedagogiki*. Moskva: ASOU, 2009; T. 2.
6. Kabkova E.P. *Hudozhestvennoe obobschenie na zanyatiyah iskusstvom v shkole*. Moskva: IHO RAO, 2004.
7. Kovlyashkin V.P. *Tehnologicheskij podhod v sovremennoj pedagogike*: monografiya. Ryazan', 2007.
8. Lihachev B.T. *Pedagogika*: kurs lekcij. Moskva: Vlados, 2015.
9. Pis'mak G.A. *Pedagogicheskie usloviya realizacii polihudozhestvennogo podhoda v gimnazicheskom obrazovanii uchaschihsya*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2008.
10. Rapackaya L.A. *Formirovanie hudozhestvennoj kul'tury uchitelya muzyki v usloviyah vysshego muzykal'no-pedagogicheskogo obrazovaniya*. Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 1991.
11. Savenkova L.G. Integrirovannoe obuchenie i polihudozhestvennoe vospitanie v pedagogike. *Izobrazitel'noe iskusstvo v shkole*. 2011; № 3: 44-51.
12. Savenkova L.G. *Pedagogicheskie usloviya integrirovannogo osvoeniya izobrazitel'nogo iskusstva v obscheobrazovatel'noj shkole*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 2001.
13. Yusov B.P. Strategiya vzaimodejstviya iskusstv v vospitanii shkol'nikov (novaya paradigma). *Vzaimodejstvie iskusstv: metodologiya, teoriya, gumanitarnoe obrazovanie:* materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Astrahan', 1997: 214-220.
14. Yusov B.P. *Vzaimodejstvie i integraciya iskusstv v polihudozhestvennom razvitii shkol'nikov*. Lugansk, 1990.

Статья поступила в редакцию 28.09.22

УДК 37 (1174) DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-187-189

Bashmakova E.O., *MA student, Moscow State Institute of Culture (Moscow, Russia), E-mail: bashmakovaeo93@gmail.com*
Blok O.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Moscow State Institute of Culture (Khimki, Russia), E-mail: o.blokh2011@yandex.ru*

CONSCIOUS INTONATION IN THE SAXOPHONE CLASSROOM IN INSTITUTIONS OF ADDITIONAL EDUCATION FOR CHILDREN. The article raises a relevant problem of conscious intonation in saxophone lessons in institutions of additional education for children. The main aspects affecting the intonation of a saxophonist are considered: the design of the instrument, musical ear and technique of performance. The specifics of the formation of intonation are considered by the example of working on scales. The object of study is the artistic and pedagogical process in saxophone lessons, the subject of the study is the formation of intonation skills of saxophone students. The objectives of the study are to determine the structure and content of intonation skills, to establish pedagogical conditions and specifics of the formation of intonation skills of students in saxophone lessons. The purpose of the study is theoretical and methodological justification of how to form intonation skills.

Key words: **saxophone, intonation, design features, musical ear, technique of performance.**

Е.О. Башмакова, *магистрант, Московский государственный институт культуры, г. Москва, E-mail: bashmakovaeo93@gmail.com*
О.А. Блок, *д-р пед. наук, проф., Московский государственный институт культуры, г. Химки, E-mail: o.blokh2011@yandex.ru*

ОСОЗНАННОЕ ИНТОНИРОВАНИЕ В КЛАССЕ САКСОФОНА В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме осознанного интонирования в классе саксофона в учреждениях дополнительного образования детей. Были рассмотрены основные аспекты, которые влияют на интонирование саксофониста: конструкция инструмента, музыкальный слух и исполнительская техника. Рассмотрена специфика формирования интонации на примере работы над гаммами. Объектом исследования данной статьи является художественно-педагогический процесс в классе саксофона, предметом исследования – формирование навыков интонирования учащихся-саксофонистов. Задачами исследования явилось определение структуры и содержания навыков интонирования, установка педагогических условий и специфики формирования навыков интонирования учащихся в классе саксофона. Целью исследования стало теоретико-методическое обоснование формирования навыков интонирования.

Ключевые слова: **саксофон, интонирование, конструктивные особенности, музыкальный слух, исполнительская техника.**

Величайший музыкальный мастер 19 века Адольф Сакс искал возможность устранить интонационные расхождения между деревянными и медными инструментами духового оркестра, в результате чего родился уникальный музыкальный инструмент – саксофон. Каждый музыкальный инструмент, вне зависимости от цены и страны производителя, будет иметь свои недостатки, которые будут являться причиной отклонений в звуке [1, с. 17]. Поэтому особенно ценным является для исполнителя знание нестройных звуков и умение сглаживать до игры и во время игры интонационные неровности звукоряда инструмента. Одним словом это можно назвать как навык интонирования, развитию которого должно уделяться достаточное внимание, такое же, как и работе над постановкой, дыханием,

звуком и техникой. Данный навык поможет будущему солисту или артисту оркестра (ансамбля) комфортно осуществлять свою профессиональную деятельность и быть востребованным на рынке труда.

Объект исследования: художественно-педагогический процесс в классе саксофона учреждений дополнительного образования детей.

Предмет исследования: формирование навыков интонирования учащихся-саксофонистов.

Цель исследования: теоретико-методическое обоснование формирования навыков интонирования учащихся-саксофонистов в учреждениях дополнительного образования детей.

Задачи исследования:

1. Определить структуру и содержание навыков интонирования учащихся-саксофонистов;

2. Установить педагогические условия формирования навыков интонирования учащихся в классе саксофона;

3. Выявить специфику формирования навыков интонирования учащихся в классе саксофона;

Интонация (от латинского «интоно» — «громко произношу») – это воплощение художественного образа в музыкальных звуках. Интонировать (произносить, исполнять) – одна из форм мышления человека, которая показывает то, что происходит в действительности. Интонация исполнителей на саксофоне зависит от: конструктивных особенностей инструмента, музыкального слуха и исполнительской техники.

1. Конструктивные особенности инструмента. Каждый саксофон имеет уже свою точную настройку нот. У каждого завода, который производит музыкальный инструмент, есть своя особенность, например, разная дополнительная аппликатура, которая способствует устранению неточностей в интонировании данного инструмента [1]. Различные варианты мундштуков и тростей также влияют на точное интонирование на инструменте. Важным этапом перед занятием на инструменте является умение его настроить. Для этого необходимо проверить, чтобы металл нагрелся до комнатной температуры. Далее необходимо включить такое устройство, как тюнер, выставить частоту A4 = 442 Hg и следить, чтобы звук был по центру и в зеленом поле, путем регулировки мундштука на эске [2]. Саксофон альт и баритон мы настраиваем под звук фа диез (соль) первой и второй октавы, а тенор и сопрано – под звук «си» (до) второй октавы, используя четкую атаку и нюанс mf. Не стоит забывать, что на частоту интонирования влияют трости: легкая – понижает, а тяжелая повышает интонацию, также как и инструмент, который нагрелся во время занятий. Очень важный факт, который следует отметить, – это то, что есть единая тенденция, благодаря которой определенные ноты звучат завышено или занижено. Звучат ниже общей настройки звуки си-бемоль и си малой октавы, до, до диез второй октавы, выше – нота ре второй октавы. Каждый хороший музыкант, который хочет играть стройно, должен знать особенности своего инструмент и помочь себе выровнять звукоряд с помощью мышц амбушюра и дополнительной аппликатуры. Также в решении данного вопроса поможет использование тюнера и проверка определенных звуков под инструмент с фиксированной настройкой (фортепиано, баян, аккордеон) [3].

2. Музыкальный слух. Музыкальный слух включает в себя способность человека воспринимать самые различные свойства звуков: высоту, громкость, окраску и другие. Определяющим фактором чистоты интонирования является звуковысотный слух. Большинство музыкантов обладает относительным слухом. Значительно реже встречается абсолютный слух [4]. Относительный слух позволяет определять высоту звука путем сравнения его со звуком, высота которого известна, а также узнавать и воспроизводить интервалы. Абсолютный слух позволяет определять высоту отдельных звуков без сравнения с другими звуками. Решающее значение в интонировании имеет относительный слух, основой которого являются ладовое чувство и интервальный слух. Ладовое чувство – это возможность исполнителя определять ладовую функцию того или иного звука. Интервальный слух – это умение ощущать и воспроизводить звуковысотные отношения между двумя звуками, взятыми одновременно или последовательно. Интервальный слух, развивающийся на основе ладового чувства, способствует, в свою очередь, развитию последнего. Исполняя мелодии, не выходящие за пределы привычных для него ладов, музыкант опирается главным образом на свое ладовое чувство. Значение же интервального слуха резко возрастает тогда, когда он сталкивается с необходимостью освоить новые лады, хроматизмы, различные модуляции. Свои интонационные функции слух осуществляет по двум основным направлениям: это точные представления слуха о звуковой высоте и контроль извлеченного звука. Трудно переоценить значение интонационного предслышания. Ясные слуховые представления во многом определяют правильность работы мышц исполнительского аппарата, от которой, в конечном счете, и зависит чистота интонации. Когда звук уже извлечен, его интонацию контролирует слух. Благодаря этому контролю в случае необходимости центральная нервная система направляет соответствующим мышцам звукового аппарата сигнал, предписывающий внести в их работу определенные коррективы, – неточная интонация исправляется. Слух человека способен развиваться. Специальные упражнения для развития слуха, равно как и сосредоточенные занятия на инструменте, могут доводить его до высокой степени совершенства. Именно такой слух и необходим саксофонисту. Развитие слуха осуществляется на уроках сольфеджио, в классе ансамбля и оркестра. Чтобы развивать мелодический и интервальный слух, хорошо определять лад в музыке – необходимо заниматься сольфеджированием и писать одноголосные диктанты. Гармонический слух развивается путем многоголосных диктантов и упражнений, где необходимо определить аккорд или гармоническую последовательность. Развитие внутреннего слуха невозможно без подбора мелодического рисунка, импровизации, транспонирования мелодии в другие тональности [5].

3. Исполнительская техника и чистота интонации. В основе чистого интонирования на саксофоне лежит правильная работа исполнительского аппарата. Все его элементы должны быть правильно поставлены и развиты. Кроме того, между ними и всей акустической системой инструмента должна установиться та тончайшая координация, без которой невозможно чистое интонирование. В терминах «постановка амбушюра», «постановка дыхания», «постановка резонаторов» заключено представление о некоей статичности, что не соответствует сущности работы исполнительского аппарата, ведь он должен быть не только сильным и выносливым, но ещё и подвижным и гибким. Исключительная работа мышц необходима для правильного извлечения звуков различной высоты. По существу, каждая ступень звукоряда требует своей «микропостановки», безошибочно почувствованной позиции амбушюра, дыхания, резонаторов. Особую сложность в этом смысле представляет извлечение звуков верхнего регистра. Нередко приходится наблюдать такую картину: ученик совершенно правильно формирует амбушюр при извлечении звуков нижнего и среднего регистров, качество звучания вполне удовлетворительное, но как только он достигает верхнего регистра – качество звука резко ухудшается. Поставить губы – значит не только придать им правильную внешнюю форму, но и научить молодого музыканта безошибочно управлять напряжением и взаимодействием мышц губного аппарата в строгом соответствии с изменяющейся высотой извлекаемых звуков. Решить эту задачу помогает правильное представление о тесситурной технике. При повышении тесситуры исполнительский аппарат должен совершить следующие перестроения: 1. Увеличить плотность опоры дыхания. Возрастание плотности опоры дыхания повышает позицию звучания, что позволяет несколько разгрузить губы. Благодаря этому удается извлекать высокие звуки без перенапряжения губ и зажима трости. 2. Увеличить внутреннее натяжение губ. Проще всего внутреннее натяжение обнаруживается в губном аппарате исполнителей на медных духовых инструментах. Возбудителем звука здесь являются центральные участки губ. Для того чтобы возбуждать звук, они должны находиться в упругом состоянии. Расслабленное состояние губ создает предпосылки для извлечения низких звуков. Более упругое их состояние облегчает извлечение высоких звуков [6]. Подобным же образом слабо натянутая струна издает более низкий звук, в натянутом же состоянии она звучит выше. Возбудителем звука на саксофоне является комплекс, образуемый тростью и губами, охватывающими трость и управляющими ею. Изменяя степень внутреннего натяжения мышц губ, а также отрывая и закрывая гортань, музыкант может влиять на частоту звук, следовательно, оказывать влияние на частоту интонации. Хорошо поставленный и сильный губной аппарат позволит саксофонисту благодаря созданию необходимой упругости в губах извлекать звуки верхнего регистра при сравнительно небольшом воздействии на самую трость. Если же губы поставлены плохо, если они неразвиты или утомлены, извлекать высокие звуки придется за счет чрезмерной активизации челюстей, приводящей к зажиму трости. В этом случае звучание верхнего регистра становится узким, завышенным, зажатым и тусклым, звук срывается, а мышцы губ устают. 3. Изменить форму и объем резонирующей полости рта. Ротовой резонатор (гортань) является одним из главных элементов, с помощью которого можно влиять на звук. Наибольший объем полости рта необходим для извлечения нижних звуков, а наименьший – для верхних. Согласно фонетическим исследованиям, наибольшего объема полости рта требует произношение гласной а. По мере уменьшения объема полости рта гласные располагаются в следующем порядке: о, у, э, и. Иногда у начинающих исполнителей на духовых инструментах возникают неточности интонирования, связанные с изменением громкости звука. Чем громче звук, тем ниже интонация и наоборот – при игре тихо интонация повышается. Справиться с данной проблемой поможет направленная работа на слуховой контроль и исполнение нотного материала в различных нюансах. Еще одним недостатком игры можно выделить нехватку дыхания при его нерациональном распределении на фразу, окончание которой звучит тускло и неэнергично, звук теряет свою интонационную устойчивость и понижается. В данном случае следует просто заранее выделить места, где возможно взять дыхание.

Методика работы над интонацией. Интонационная работа будет проходить успешно лишь при условии, что педагог сумеет довести до сознания своих учеников всю значимость и сложность стоящей перед ними проблемы. Ведь исполнительское мастерство напрямую зависит от интонации. Интонационную работу следует подчинять строгому режиму и вести по четкому плану, а не от случая к случаю [6]. Слуховой контроль над интонацией не должен прекращаться ни на минуту. Совершенно недопустима игра на инструменте с «распущенным» или – хуже того – «выключенным» слухом. Звукоряд саксофона всегда содержит те или иные сомнительные в интонационном отношении звуки. Построение чистых интервалов от устойчивых звуков может помочь проверить настройку звуков. Особенно плодотворно работа над интонацией протекает в том случае, если она осуществляется в тесном контакте с общей работой над звуком. Интонация и звук неразрывно связаны друг с другом. Это две стороны единого творческого процесса. Каждая из них способна оказывать существенное воздействие на

другую. Точность интонационных попаданий на ноту – залог успешной работы над звуком. Высокая «кучность» многочисленных попаданий создает предпосылки для выработки звука красивого тембра. Нечистое интонирование приводит к большому «разбросу» попаданий. Музыкальная память работает не на то, чтобы уточнять и закреплять правильно извлеченный звук, а запоминает вновь и вновь возникающие изменения, работа над звуком идет впустую. В свою очередь, и звук хорошего качества способен оказать добрую услугу интонации. Вот что по этому поводу пишет большой знаток музыкального слуха С. Майкапар: «Нужно считаться с основным требованием слуха: дать для исходной точки звук художественный, то есть определенно и красиво нюансированный. Это необходимо для того, чтобы слух получил ясное впечатление, не был раздражен, и чтобы это впечатление было возможно глубже и осталось надолго в памяти, пока мы находим правильную интонацию звука. В противном случае для слуха является затруднительным нахождение чистого, точного интервала от звука, плохого по окраске. Если исходный звук плох по своим исходным качествам, бесцветен или некрасив по окраске, то, даже при точности его высоты, нахождение от него другого точного по высоте звука окажется для слуха затруднительным». Работу над интонацией целесообразно вести на относительно завершенных музыкальных построениях. Точность интонации того или иного звука, интервала нужно искать не в отрыве от других звуков и интервалов исполняемого построения, а всегда в связи с ними, в общем интонационном контексте. Только тогда исполнителю удастся, опираясь на ладово-осмысленную взаимосвязь звуков мелодического построения, добиться интонационной точности, выразительности и стройности в целом. В особо сложных случаях следует призывать на помощь и интервальный контроль. При этом необходимо обращать внимание не только на соседние звуки, но и на интервалы между несоседними звуками, особенно если эти интервалы образуют октавы, квинты, кварты, малые секунды, составляющие интонационную основу исполнения. Работа над осознанным интонированием обязательна для каждого музыканта, и начинать ее следует с первых ступеней обучения. Необходимо наблюдать за точностью интонации, быть внимательным к каждому фальшивому звуку, работать с тюнером, отстраивая каждый звук, только так можно выработать у музыканта способность исправлять интонационные неточности с помощью мышц губ, ротового резонатора и дыхания. Также важно, чтобы ученик мог слушать исполняемую музыку (себя и музыкальное сопровождение), а в звучащей гармонии находить опору для точного интонирования. Некоторые педагоги, борясь за чистоту интонации ученика, идут по линии чрезмерной опеки. Непрерывные указания постепенно притупляют собственное внимание исполнителя. Целиком полагаясь на слух педагога, он начинает пассивно относиться к собственному интонированию. Таким образом, необходимо заботиться о том, чтобы молодой музыкант научился самостоятельно контролировать и изменять звук, то есть проводил работу над осознанным интонированием.

Специфика формирования навыков интонирования. Широкая исполнительская и педагогическая практика саксофонистов явно демонстрирует нам то, что исполнение длинных звуков, гамм, упражнений и этюдов напрямую влияет на развитие чистого интонирования.

Данная музыкальная работа улучшает не только интонацию, но и беглость пальцев, а также необходимую координацию их с действиями губ, языка и дыхания. Различные регистры инструмента звучат ровно и полно, закрепляются аппликатурные навыки и ритмичность исполнения [3].

Система исполнения гамм состоит из гаммы (мажорные, минорные) в 24 тональностях, гамма терциями, квартами, квинтами, хроматическая гамма. Игра арпеджио, обращений, дД7, УмVII7 и их обращений в виде арпеджио штрихом деташе и легато. Необходима подготовка в виде элементарных теоретических знаний. Изучение гамм следует вести по квинтовому кругу с постепенным прибавлением ключевых знаков.

Когда будут пройдены гаммы во всех тональностях, следует их повторять и с каждым разом добавлять новую задачу на совершенствование исполнительской техники: дыхание, атака, беглость пальцев. Работу следует проводить с использованием такого устройства, как метроном (в комфортном темпе), и проходить ежедневно 1–2 гаммы в пределах рабочего диапазона. В сумме это даст красивый звук, чистую интонацию и отличную техническую подготовку.

Хочется отметить еще один важный элемент – интонационные упражнения, которые способствуют осознанному интонированию и приобретению навыков ансамблевой игры.

В заключение хочется отметить, что осознанное интонирование на саксофоне – одно из приоритетных качеств профессионального музыканта. На интонирование оказывают влияние как сам инструмент, так и исполнительская подготовка. В основе чистого интонирования на саксофоне лежат острый звуковысотный слух, хорошо поставленный и развитый исполнительский аппарат, знание погрешностей своего инструмента и умение отрегулировать интонационную настройку. Безусловно, в работе над интонацией музыкальный слух играет решающую роль. Главными составляющими слуха являются ладовое чувство, интервальный слух, а также способность предслышания и внутренний слух. Действительно, важно «представлять, предслышать звуки-образы; строить внутреннюю музыкальную канву; постигать процессы звукового рождения, звукоизвлечения; вести звук в единстве логико-смыслового и эмоционально-чувственного начала; снимать звук, слушать и слышать паузы; излагать, воплощать музыкальный материал в единстве формы и содержания» [7, с. 102].

Развитие слуха обучающихся саксофонистов осуществляется на уроках сольфеджио, в классе ансамбля и оркестра. Специальные упражнения, равно как и сосредоточенные занятия на инструменте, могут доводить его до высокой степени совершенства. Работа над интонацией будет успешной, если установится взаимосвязь с другими компонентами исполнительской техники. Значительную роль в этом процессе играет постановка амбушюра и атака, работа над звуком, динамикой, тесситурная техника, фразировка и умение грамотно распределять дыхание. Кроме того, возникает необходимость уже на начальном этапе обучения воспитывать у учащихся критическое отношение к интонационной неточности, а также самостоятельность, стремление полагаться на свой собственный слух.

Библиографический список

1. Иванов В.Д. *Основы индивидуальной техники саксофониста*. Москва: Музыка, 1993.
2. Диков Б.А. *Методика обучения игре на кларнете:* учебное пособие для музыкальных вузов. Москва: Музыка, 1983.
3. Березин В.В. Начальный период обучения игре на духовых инструментах в связи с возрастными особенностями учащихся. *Искусство и образование*. 2009; № 4: 74–81.
4. Усов Ю.А. Состояние методики обучения игре на духовых инструментах и пути дальнейшего её совершенствования. *Проблемы музыкальной педагогики*. Москва: МГК им. П.И. Чайковского, 1981: 89–108.
5. Усов Ю.А. *Методика обучения игре на духовых инструментах. Очерки*. Москва: Музыка, 1971; Выпуск 2.
6. Федотов А.А. *Методика обучения игре на духовых инструментах*. Москва: Музыка, 1975.
7. Блок О.А. Сочинительство как проявление целостного музыкально-творческого развития юных учащихся-инструменталистов. *Искусство и образование*. 2020; № 6 (128): 98–104.

References

1. Ivanov V.D. *Osnovy individual'noj tehniki saksofonista*. Moskva: Muzyka, 1993.
2. Dikov B.A. *Metodika obucheniya igre na klarnete:* uchebnoe posobie dlya muzykal'nyh vuzov. Moskva: Muzyka, 1983.
3. Berezin V.V. Nachal'nyj period obucheniya igre na duhovyh instrumentah v svyazi s vozrastnymi osobennostyami uchaschihsya. *Iskusstvo i obrazovanie*. 2009; № 4: 74-81.
4. Usov Yu.A. Sostoyanie metodiki obucheniya igre na duhovyh instrumentah i puti dal'nejshego ee sovershenstvovaniya. *Problemy muzykal'noj pedagogiki*. Moskva: MGK im. P.I. Chajkovskogo, 1981: 89-108.
5. Usov Yu.A. *Metodika obucheniya igre na duhovyh instrumentah. Ocherki*. Moskva: Muzyka, 1971; Vypusk 2.
6. Fedotov A.A. *Metodika obucheniya igre na duhovyh instrumentah*. Moskva: Muzyka, 1975.
7. Blok O.A. Sochinitel'stvo kak proyavlenie celostnogo muzykal'no-tvorcheskogo razvitiya yunyh uchaschihsya-instrumentalistov. *Iskusstvo i obrazovanie*. 2020; № 6 (128): 98-104.

Статья поступила в редакцию 03.10.22

УДК 37 (1174) DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-189-192

Blok O.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Moscow State Institute of Culture (Khimki, Russia), E-mail: o.blokh2011@yandex.ru*

FORMATION OF THE HEARING-MOTOR COMPLEX OF STUDENT MUSICIANS IN CLASSES OF INSTRUMENTALISTS: A METHODOLOGICAL APPROACH. The article substantiates the relevance of forming an auditory-motor complex of studying musicians in classes of instrumentalists from the standpoint of a methodological approach. The object, subject, purpose and objectives of the study are formulated. Nine personal features of learning instrumentalists are identified, which determine the dynamics of the educational process: self-manifestation, self-realization, self-actualization, self-knowledge, self-awareness, self-esteem, self-control, self-development and self-improvement. It is proved that musical-auditory and motor-motor representations are important determinants that form

the auditory-motor complex, which also includes auditory-motor self-control and a system of performing actions-movements. Attention is drawn to the fact that the presence of a pronounced musical-auditory, motor-motor or integral auditory-motor representation determines the development of an instrumental performer, but is not automatically a guarantee of his successful performance. Conclusions are drawn: in the development of methodological materials, organization and conduct of training sessions in the class of instrumentalists, it is advisable to use the following typology of performing actions-movements: action-aspiration, action-experience, action-meaning, action-evaluation, action-stimulus; the whole complex of performing actions-movements is an integral system, the components of which are differentiated only in order to create favorable conditions for their study. The prospects of development of the auditory-motor complex in students are determined, which lie in the plane of the unity of the conscious and the unconscious.

Key words: **auditory-motor complex, auditory, motor, auditory-motor performance, student instrumentalist, piece of music, performing actions-movements, ideal conception, prototype.**

О.А. Блок, *д-р пед. наук, проф., Московский государственный институт культуры, г. Химки, E-mail: o.blokh2011@yandex.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ СЛУХО-ДВИГАТЕЛЬНОГО КОМПЛЕКСА ОБУЧАЮЩИХСЯ МУЗЫКАНТОВ В КЛАССАХ ИНСТРУМЕНТАЛИСТОВ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

В статье обосновывается актуальность формирования слухо-двигательного комплекса обучающихся музыкантов в классах инструменталистов с позиций методологического подхода. Формулируются объект, предмет, цель и задачи исследования. Выявляется девять «самостей» обучающихся инструменталистов, которые определяют динамику образовательного процесса: самопроявление, самореализация, самоактуализация, самопознание, самосознание, самооценка, самоконтроль, саморазвитие и самосовершенствование. Доказывается, что музыкально-слуховое и моторно-двигательное представления – важные детерминанты, образующие слухо-двигательный комплекс, который включает в себя еще слухо-двигательный самоконтроль и систему исполнительских действий-движений. Обращается внимание на то, что наличие ярко выраженного музыкально-слухового, моторно-двигательного или целостного слухо-двигательного представления обусловливает развитие исполнителя-инструменталиста, но автоматически не является гарантом его успешного выступления. В заключение делаются выводы: в разработке методических материалов, организации и проведении учебных занятий в классе инструменталистов целесообразно применять следующую типологию исполнительских действий-движений: действие-стремление, действие-переживание, действие-смысл, действие-оценка, действие-стимул; весь комплекс исполнительских действий-движений представляет целостную систему, компоненты которой дифференцируются лишь с целью создания благоприятных условий для их изучения. Определяются перспективы формирования слухо-двигательного комплекса обучающихся инструменталистов, которые лежат в плоскости единства сознательного и бессознательного.

Ключевые слова: **слухо-двигательный комплекс, слуховое, двигательное, слухо-двигательное представление, обучающийся инструменталист, музыкальное произведение, исполнительские действия-движения, идеальная концепция, прообраз**.

В настоящее время в отечественной системе музыкального образования, которая проходит стадии реформирования и модернизации, к сожалению, не отражаются активным образом процессы формирования слухо-двигательного комплекса в классах инструменталистов. Компетенции, связанные с подобной (слухо-двигательной) реализацией, не входят ни в специализированный, ни в общий музыкальный реестр. Такой методологически важный комплекс, как предслышание (внутренний слух), сенсорика, моторика, слухо-двигательный самоконтроль, как правило, отдаются на откуп педагогам класса специального инструмента. Слабая методическая оснащенность данного направления деятельности, недостаточный уровень соответствующей подготовки педагогов-исполнителей заставляют бить тревогу относительно решения изложенной проблематики.

Действительно, построение сложной паутины интонирования, формирование культуры звукообразования (в том числе звукоизвлечения), звуковедения, снятия звука, движения по законам драматургии в контексте единства формы и содержания без слухо-двигательного базиса становится невозможным. Бросая на самотек формирование многогранного слухо-двигательного комплекса обучающихся инструменталистов, мы тем самым обрекаем их не только на неудачи, «программируя» срывы, остановки, фальшивую игру и т. д., но и сводим на нет возможность продвигаться к состоянию технической, творческой свободы, ставим мощный заслон в освоении искусства интерпретации. Речь в данном случае идет не только о низкой культуре звука, невыразительной игре, слабой технической оснащенности музыкантов-инструменталистов. На повестке дня стоит качество целостной подготовки специалистов музыкально-инструментального профиля, способных решать разнообразные задачи тактико-технического, художественно-творческого и организационно-педагогического уровня. Поэтому сегодня становится актуальным поиск закономерностей, образовательных моделей, принципов, позволяющих эффективно осуществлять формирование слухо-двигательного комплекса обучающихся музыкантов в классах инструменталистов, познавая методологическую сущность этого процесса.

Объект исследования: подготовка обучающихся музыкантов-инструменталистов в классах специального инструмента.

Предмет исследования: слухо-двигательный комплекс как детерминанта целостного формирования обучающихся музыкантов в классах специального инструмента.

Цель исследования: теоретико-методологическое обоснование формирования слухо-двигательного комплекса обучающихся музыкантов в классах инструменталистов.

Задачи исследования:

1. Изучить степень разработанности заявленной проблематики.
2. Определить значимость слухо-двигательного комплекса для обучающихся музыкантов-инструменталистов.
3. Выявить противоречия, мешающие практике формирования слухо-двигательного комплекса обучающихся музыкантов-инструменталистов.
4. Установить закономерности, определяющие эффективность формирования слухо-двигательного комплекса обучающихся музыкантов-инструменталистов.
5. Наметить перспективы подготовки обучающихся музыкантов-инструменталистов.

К освещаемой проблематике, ее различным аспектам обращался ряд исследователей: Л.А. Баренбойм, Л.Л. Бочкарев, А.Л. Готсдинер, В.Ю. Григорьев, Г.Л. Ержемский, М.И. Имханицкий, Г.М. Коган, Е.В. Назайкинский, Г.Г. Нейгауз, В.И. Петрушин, Г.П. Прокофьев, В.Г. Ражников, Н.Н. Токина, Г.М. Цыпин, О.Ф. Шульпяков. Но не один из перечисленных авторов не смог методологически всецело и полно подойти к результативному решению.

Почему техническое развитие обучающихся инструменталистов часто ставится в «уничижительное» положение, позиционируется как нечто вспомогательное, второстепенное? Многие исследователи обращают внимание на то, что исполнительская техника является лишь средством воплощения художественно-образного содержания музыкального произведения. Так, М.И. Имханицкий неоднократно указывал на то, что техника является важным, но лишь средством художественно-образного воплощения и не может претендовать на пальму первенства в вопросах освоения музыкального исполнительства [1].

Тезис, который гласит, что техника – средство воплощения, никто не оспаривает, но исчерпывает ли он всю содержательную сущность феномена? С помощью технических средств обучающийся исполнитель раскрывает для себя «музыкальные полотна», осуществляет поиск художественно оправданного, познает жанровую и стилистическую основу сочинения. Делает его доступным, понятным, интересным, увлекательным. Техническое развитие способно мотивировать, стимулировать инструменталистов, помогая продвигаться к новым вершинам исполнительского мастерства.

Изучая все новые и новые грани музыкального произведения через «технические пробы», «техническое моделирование», появляется возможность продвигаться по пути познания в русле реализации замысла композитора и на уровне освоения искусства интерпретации. Техника может представлять результат эвристической (поисково-творческой) деятельности, а также путь к познанию, поиску смыслов, в том числе в контексте построения интонации, драматургии, исполнительского плана в целом.

Развитие техники обучающегося инструменталиста – процесс сотворчества с педагогом класса. «Следует обратить внимание, что эвристическая деятельность учащихся не застрахована от промахов и ошибок. Именно в этих условиях приобретает особую значимость воспитание волевых качеств, формирование психологической устойчивости, ценность музыкально-творческого открытия» [2, с. 323].

Техника – результат большой внутренней работы и вместе с тем – внешнее проявление прообраза, олицетворяющее продвижение к воссозданию звукового мира музыки. «Педагогам инструментальных классов необходимо осознавать,

что физиологическая и техническая свобода способны «рождать на свет» творческое воображение, вместе с тем последнее может помочь исполнителям достигнуть желанных тактильно-чувствительных, моторно-двигательных результатов» [3, с. 33].

На детерминантные связи представлений и двигательных ощущений ученые неоднократно обращали внимание. Так, С.Л. Рубинштейн подчеркивал мысль о том, что ощущение предшествует представлению, и представление предшествует ощущению [4].

Слуховое представление тесно монтируется со звуко-двигательным актом исполнителя-инструменталиста. В данном случае разрешается противоречие между слухом и звуком. Уровень слухового представления порой не оправдывает реального звучания инструмента. Справедливо отмечал Г.Г. Нейгауз: «Мы в лучшем случае играем так, как представляем, а чаще значительно хуже» [5, с. 47].

Построить в сознании идеальную модель воплощения художественно-образного содержания, услышать его внутренним слухом не означает того, что мы автоматически теперь решим все исполнительские задачи. «Мостик» услышал – сразу сыграл «не работает». Для того чтобы получить искомый «звуковой продукт», необходимо произвести соответствующие исполнительские действия-движения. Они играют роль важного «посредника» между слуховым представлением и звуковой реалией.

Следует заметить, что исполнительские действия-движения выполняют не только посредническую функцию. Они обретают роль «носителя информации», олицетворяя память (мышечную, тактильную), единство физического и мыслительного (интеллектуального). В свое время еще К. Леймер утверждал, что важным базисом исполнительской деятельности являются внутренние музыкально-слуховые представления, которые должны стать надежной опорой не только памяти, но и мышления [6]. Ставя во главу угла музыкально-слуховые представления, он как бы отодвигал на второй план физиологическую составляющую исполнительского процесса инструменталиста. В данном случае реальное звучание превращается в «автоматизированный постфактум», лишая исполнителя поисково-творческой деятельности в контакте с инструментом. На этот факт обращал внимание Л.Л. Бочкарев: «Метод К. Леймера при всей его надежности для целей запоминания противоречит принципам творчества: исполнение становится лишь репродукцией, рассудочным и уравновешенным воспроизведением нотного текста. Взяв его на вооружение, опираясь на тщательную аналитико-синтетическую работу над текстом, исполнитель в лучшем случае добивается его идеального мыслительного воспроизведения внутренним слухом. При этом эмоциональность, взволнованность идейно-эмоциональным содержанием, артикуляционная осмысленность, аппликатурная оснащенность должны как бы прийти позже» [7, с. 225–226].

Безусловно, данный метод имеет право на существование, но его ограниченность следует иметь в виду, осознавая значимость моторно-двигательной, сенсорно-тактильной, технико-тактической систем. Справедливо по этому поводу высказывался Е.В. Назайкинский: «К артикуляционным представлениям и ощущениям при исполнении и восприятии инструментальной мелодии подмешиваются и ощущения, связанные с моторикой, управляющей изменениями высоты звука. Само изменение высоты ассоциируется здесь не только с движением интонации, но и со сменой «слогов», с артикуляцией» [8, с. 101–102].

В свою очередь, артикуляция – плод слухо-двигательного самоконтроля, без которого невозможно осуществить четкие действия-движения в метроритмическом, темпо-ритмическом, интонационном контекстах. М.И. Имханицкий в своем специализированном исследовании «Новое об артикуляции и штрихах в музыкальном интонировании» обосновывал значимость артикуляционного начала, обозначая приоритет слухо-образных представлений над двигательно-игровыми, строя четко выраженную иерархическую лестницу. Он указывал: «В процессе детальной работы над освоением произведения последовательность соотношений интонирования, артикуляции и штрихов на практике часто осуществляется в противоположном направлении. Особенно характерно это для этапа скрупулезного разучивания исполнителем нотного текста и формирования двигательных навыков. Найденные игровые приемы способствуют достижению тех или иных штриховых решений. На их основе рождается артикуляционная окраска. Артикуляционные соотношения становятся важной частью всей системы средств интонирования. Это – динамические оттенки, тембр, темп, а далее агогика, выявление частных и общих кульминаций в развитии музыки, все мелодическое, ладотональное, гармоническое, полифоническое, ритмическое и иные виды развития музыкальной ткани. Целесообразно, тем не менее, помнить о первичности и непременном приоритете образно-слуховых представлений над двигательно-игровым началом даже при самом детальном техническом освоении сочинения [1, с. 219]. В этом высказывании автор, однако, противоречит сам себе, ставя двигательно-игровое начало в конец, «в последний ряд», а источник, корни исполнительского процесса «прорисовывает» через двигательные навыки.

В данном случае речь может идти о диалектике взаимодействия слуховой сферы и моторики в формировании музыкально-слуховых представлений. На это обращает пристальное внимание О.Ф. Шульпяков: «Ввиду крайней сложности и малой научной разработанности затрагиваемой проблемы имеет смысл пойти на известное упрощение реальной ситуации и условно наметить два возможных варианта решения этой задачи: а) когда слуховые представления приобретают «инструментальную окраску» до начала игры; б) когда моторный процесс предваряет возникновение слухового представления. Первый из них достаточно подробно описан К. Мартинсеном [9], второй почти не исследован. И тот, и другой путь развития слуховой сферы, взятый сам по себе, односторонен. Выход заключается в их сложном синтезе» [10, с. 165–166].

Изучение диалектики отношений слухо-образных и предметно-двигательных представлений сегодня не только продолжает быть в достаточной степени актуальным, но и составляет предмет исследований, обеспечивающих прорыв в осмыслении исполнительских процессов инструменталистов. Любая обособленно выбранная доминанта психологическая (мышление, прообраз) или моторно-двигательная сужает поле деятельности инструменталиста, лишая творческого начала, превращая его в «продукт репродуктивности», исполнителя не своих намерений. Без внутрислуховой идеальной модели исполнения обучающийся как бы идет по темному коридору, не видя света, «вслепую». Опуская же двигательные представления, надеясь, что все свершится само собой, исполнитель встает на путь иллюзорности, лишая себя «исполнительского тела», подвергая ошибкам, связанным с несовершенством исполнительских навыков. Лишь наличие двух систем может дать надежду на планомерное и последовательное обеспечение постепенного продвижения инструменталиста к высотам исполнительского мастерства. Отсутствие не только любой из перечисленных составляющих, но и их активного взаимодействия, единства обрекает обучающегося на неудачи.

Вместе с тем важным компонентом слухо-двигательного комплекса инструменталиста является слухо-двигательный самоконтроль. Именно он позволяет обеспечить организацию исполнительских действий-движений (их необходимую последовательность, корректировку, мотивированность), определяющих качество реального звучания.

Особая роль в данном случае принадлежит исполнительским действиям-движениям, которые представляют следующую типологию:

– действие-стремление;
– действие-переживание;
– действие-смысл;
– действие-оценка;
– действие-стимул.

Исполнительское действие-стремление – тот движитель, который во многом определяет ход мыслей, построение всей интонационной структуры музыкального произведения. Важное качество такого исполнительского действия-движения – его векторность. Оно обусловливает не только направленность, но и позволяет лучше осознать степень достижения целевой установки – воссоздание системы звуков-образов.

«Энергия движения», тяготение, разрешение тонов, агогика представляют компонентную базу интонирования. Не следует забывать то, что логика подачи музыкального материала, его эмоциональное наполнение через динамику, фразировку, артикулирование, интонирование становятся невозможными без «передаточного механизма», стремления к раскрытию художественно-образного содержания в единстве с музыкальной формой. При этом роль исполнительских действий-стремлений трудно переоценить. Они «несут» в себе функционал коммуникативности, гносеологии, аксиологии, активизации, «движущей силы», позволяющей произведению жить, а исполнителю – творить.

Действие-переживание очень плотно вмонтировано в исполнительский комплекс, который при его участии становится эмоционально-чувственным, отзывчивым, тонко мыслящим «живым организмом». Процесс эмпатии, музыкальной отзывчивости обучающегося инструменталиста невозможно представить без этого феномена. Неслучайно Л.Л. Бочкарев замечал: «Поймать» образ, рождающийся в процессе живого интонирования, богатого «случайными» находками, исполнителю помогает переживание музыки, ее анализ через синтез.

Благодаря механизму анализа через синтез, первичная эмоциональная гипотеза не только глубоко осмысливается, анализируется на этапе реализации, но и обогащается всесторонними связями и отношениями с «технической звуковой плотью» (вторичный синтез), что ведет к более глубокому постижению прообраза, который открывается перед исполнителем в многообразии новых сторон» [7, с. 234].

Исполнительские действия-смыслы представляют основу интонационного процесса. Они аккумулируют в себе не только логико-конструктивное начало, но и обеспечивают построение целостной драматургии сочинения от детализированного подхода на уровне мотива, фразы, предложения, периода до целостного воплощения художественно-образного содержания. Именно через действия-смыслы «прорисовывается» целостная картина, раскрывающая в мельчайших подробностях всю архитектонику музыкальной формы. Они детерминированы способами и приемами звукоизвлечения и звуковедения, штриховой и артикуляционной палитрой. Без них смыслообразующий компонент перестал бы существовать, так как обозначенный феномен является не только носителем, но и «передаточным звеном», определяющим динамику движения «музыкальной материи».

Исполнительское действие-оценка – неотъемлемый компонент игрового акта. С его помощью осуществляются такие важные процессы, как организация и корректировка всей моторно-двигательной системы, слухо-двигательный самоконтроль, управление исполнительской канвой в целом.

В данном случае лишь адекватная самооценка позволяет постепенно и планомерно продвигаться обучающемуся инструменталисту к высотам исполнительского мастерства.

Исполнительское действие-стимул можно определить как «впереди идущее». Оно «открывает новые рубежи», несет перспективность, заключает в себе элемент вдохновения, озарения. Двигательно-стимулирующее начало тесно связано с состоянием физиологической и технической свободы обучающегося инструменталиста. Лишь свободное, художественно-оправданное, трогающее душу действие-движение может породить себе подобное с качественной стороны. Поэтому грамотная профессиональная постановка исполнительского аппарата, верные технологические решения, рациональное использование технического ресурса не только обеспечивают успешность публичного выступления, но и позволяют долго «оставаться на плаву», быть в хорошей форме. «Психологическая свобода снимает обременение с мыслительных процессов, давая возможность юным исполнителям полновесно осваивать художественно-творческие просторы музыки. От технической, психологической свободы к свободе творческой – таков путь мыслящего исполнителя-художника, исполнителя-мастера, озаренный светом творческой деятельности» [11, с. 103].

Через действия-стимулы осуществляется построение мотивационной среды. Выделяют внутренние мотивы, которые связаны с открывающейся возможностью достижения «идеальной концепции» (по В.Г. Ражникову), «внутренней интерпретационной модели» (по Г.Л. Ержемскому), прообраза, «эмоциональной гипотезы» (по В.И. Петрушину) через сопряжение с эстетическим вкусом, интересами, потребностями, исполнительской индивидуальностью в целом. Разделяют и внешние мотивы, такие как самоактуализация, желание повысить уровень компетентности интерпретатора через активизацию процессов самопроявления, самореализации, а также через стремление понравиться широкой зрительской (слушательской) аудитории.

Следует заметить, что действия-стимулы позволяют не только определять логику движения музыкальной мысли, но и дают возможность наполнить исполнительский процесс эмоционально-чувственным содержанием. Неслучайно Г.П. Прокофьев замечал: «Процесс воссоздания замысла – момент вдохновляющий, который стимулирует в первую очередь рождение идейно-смысловой трактовки. Двигательные представления уступают место музыкальным, эмоциональным образам» [12, с. 79].

На основе изложенного выше следует заключить:

1. Формирование слухо-двигательного комплекса обучающихся музыкантов в классах инструменталистов остается быть актуальной проблемой, требующей своего разрешения.

2. Девять «самостей» обучающихся инструменталистов во многом определяют динамику их образовательного процесса: самопроявление, самореализация, самоактуализация, самопознание, самосознание, самооценка, самоконтроль, саморазвитие и самосовершенствование.

3. Музыкально-слуховое и моторно-двигательное представления – важные детерминанты, образующие слухо-двигательный комплекс, который включает вместе с ними слухо-двигательный самоконтроль и систему исполнительских действий-движений.

4. Наличие ярко выраженного музыкально-слухового, моторно-двигательного или целостного слухо-двигательного представления обуславливает развитие исполнителя инструменталиста, но автоматически не является гарантом его успешного выступления.

5. В разработке методических материалов, организации и проведении учебных занятий в классе инструменталистов целесообразно применять следующую типологию исполнительских действий-движений: действие-стремление, действие-переживание, действие-смысл, действие-оценка, действие-стимул.

6. Весь комплекс исполнительских действий-движений представляет целостную систему, компоненты которой дифференцируются лишь с целью создания благоприятных условий для их изучения.

7. Определенные перспективы формирования слухо-двигательного комплекса обучающихся инструменталистов лежат в плоскости единства сознательного и бессознательного.

Библиографический список

1. Имханицкий М.И. *Новое об артикуляции и штрихах в музыкальном интонировании*. Москва: Музыка, 2018.
2. Блок О.А. Творчество в педагогике музыкального образования. *Гуманитарное пространство. Международный альманах,* 2014; Т. 3, № 3: 313–326.
3. Блок О.А. Развитие творческого воображения учащихся-музыкантов в классах инструменталистов учреждений дополнительного образования детей. Москва: *Научтехлитиздат: Музыковедение*. 2021; № 9: 29–34.
4. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург: Питер, 2017.
5. Нейгауз Г.Г. *Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога*. Москва: Музыка, 1988.
6. Leimer K. *Modernez Klavierspiel nach Leimer-Giescking*. B. Scott's Sōhne. Mains, 1931.
7. Бочкарев Л.Л. *Психология музыкальной деятельности*. Москва: Классика-XXI, 2006.
8. Назайкинский Е.В. *Звуковой мир музыки*. Москва: Музыка, 1988.
9. Мартинсен К.А. *Индивидуальная фортепианная техника на основе звукотворческой воли*. Москва: Музыка, 1966.
10. Шульпяков О.Ф. *Скрипичное исполнительство и педагогика*. Санкт-Петербург: Композитор, 2006.
11. Блок О.А. Сочинительство как проявление целостного музыкально-творческого развития юных учащихся-инструменталистов. *Искусство и образование*. 2020; № 6 (128): 98–104.
12. Прокофьев Г.П. Образ музыкального произведения и его воплощение исполнителем. *Вопросы психологии*. 1959; № 2: 78–112.

References

1. Imhanickij M.I. *Novoe ob artikulyacii i shtrihah v muzykal'nom intonirovanii*. Moskva: Muzyka, 2018.
2. Blok O.A. Tvorchestvo v pedagogike muzykal'nogo obrazovaniya. *Gumanitarnoe prostranstvo. Mezhdunarodnyj al'manah,* 2014; T. 3, № 3: 313-326.
3. Blok O.A. Razvitie tvorcheskogo voobrazheniya uchaschihsya-muzykantov v klassah instrumentalistov uchrezhdenij dopolnitel'nogo obrazovaniya detej. Moskva: *Nauchtehlitizdat: Muzykovedenie*. 2021; № 9: 29-34.
4. Rubinshtejn S.L. *Osnovy obschej psihologii*. Sankt-Peterburg: Piter, 2017.
5. Nejgauz G.G. *Ob iskusstve fortepiannoj igry: Zapiski pedagoga*. Moskva: Muzyka, 1988.
6. Leimer K. *Modernez Klavierspiel nach Leimer-Giescking*. B. Scott's Sōhne. Mains, 1931.
7. Bochkarev L.L. *Psihologiya muzykal'noj deyatel'nosti*. Moskva: Klassika-XXI, 2006.
8. Nazajkinskij E.V. *Zvukovoj mir muzyki*. Moskva: Muzyka, 1988.
9. Martinsen K.A. *Individual'naya fortepiannaya tehnika na osnove zvukotvorcheskoj voli*. Moskva: Muzyka, 1966.
10. Shul'pyakov O.F. *Skripichnoe ispolnitel'stvo i pedagogika*. Sankt-Peterburg: Kompozitor, 2006.
11. Blok O.A. Sochinitel'stvo kak proyavlenie celostnogo muzykal'no-tvorcheskogo razvitiya yunyh uchaschihsya-instrumentalistov. *Iskusstvo i obrazovanie*. 2020; № 6 (128): 98-104.
12. Prokof'ev G.P. Obraz muzykal'nogo proizvedeniya i ego voploschenie ispolnitelem. *Voprosy psihologii*. 1959; № 2: 78-112.

Статья поступила в редакцию 02.10.22

УДК 378.096 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-192-194

***Vedernikova M.A.**, Doctor of Culturology, Candidate of Arts, Senior Lecturer, Professor of classical dance, Moscow State Institute of Culture (Moscow, Russia), E-mail: wds80@mail.ru*

ANALYSIS OF RESEARCH FINAL QUALIFYING WORKS OF MASTERS OF THE DIRECTION OF TRAINING 52.04.01 "CHOREOGRAPHIC ART". The article analyzes the final qualifying works of masters of the direction of training 52.04.01 "Choreographic Art", profile "Pedagogy of Ballet: Classical Dance", who studied and successfully defended their works at the Department of Classical Dance of the Moscow State Institute of Culture and Arts in 2013-2022. In total, 97 works are considered in the article. The author of the article notes that the subject of the graduate qualification works of the master's degree is relevant, as it corresponds to the problems facing choreographic education, the research results are of high practical importance and are implemented in the activities of specific organizations. The article provides specific examples from the final qualifying works of recent years.

Key words: **master's thesis, 52.04.01 Choreographic Art, thesis, choreographic education, profile Pedagogy of Ballet: Classical Dance.**

***М.А. Ведерникова**, д-р культурологии, канд. искусствоведения, доц., проф., Московский государственный институт культуры, г. Москва, E-mail: wds80@mail.ru*

АНАЛИЗ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ВЫПУСКНЫХ КВАЛИФИКАЦИОННЫХ РАБОТ МАГИСТРОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ 52.04.01 ХОРЕОГРАФИЧЕСКОЕ ИСКУССТВО

В статье проанализированы выпускные квалификационные работы магистров направления подготовки 52.04.01 Хореографическое искусство, профиля Педагогика балета: классический танец, обучавшихся и успешно защитивших работы на кафедре классического танца Московского государственного института культуры и искусств в 2013–2022 гг. Всего в статье рассмотрено 97 работ. Автор статьи отмечает, что тематика выпускных квалификационных работ магистратуры актуальна, так как соответствует проблемам, стоящим перед хореографическим образованием, результаты исследований имеют высокое практическое значение и внедрены в деятельность конкретных организаций. В статье приведены конкретные примеры из выпускных квалификационных работ последних лет.

Ключевые слова: **выпускная квалификационная работа магистра, 52.04.01 Хореографическое искусство, дипломная работа, хореографическое образование, профиль Педагогика балета: классический танец.**

Выпускная квалификационная работа является заключительным этапом подготовки магистра по направлению подготовки 52.04.01 Хореографическое искусство. Успешная защита выпускной квалификационной работы свидетельствует о теоретической, научно-педагогической, научно-исследовательской подготовленности выпускника магистратуры, сформированности у него необходимых компетенций для дальнейшей научно-исследовательской и педагогической деятельности. Результаты проведенных исследований внедряются в деятельность конкретного образовательного учреждения. Несмотря на очевидное значение выпускных квалификационных работ магистров для сферы хореографического образования, на сегодняшний день наблюдается отсутствие научно-методических работ, посвященных анализу и обобщению проведенных исследований.

Объект исследования – выпускные квалификационные работы магистров направления подготовки 52.04.01 Хореографическое искусство.

Предмет исследования – анализ научно-исследовательских выпускных квалификационных работ магистров направления подготовки 52.04.01 Хореографическое искусство.

Цель исследования – провести анализ тематической направленности и результативности научно-исследовательских выпускных квалификационных работ магистров направления подготовки 52.04.01 Хореографическое искусство на примере конкретного образовательного учреждения.

Задачи исследования:

– охарактеризовать основную профессиональную образовательную программу 52.0.01 Хореографическое искусство, профиль подготовки Педагогика балета: классический танец, разработанную на кафедре классического танца Московского государственного института культуры;

– описать требования к структуре выпускной квалификационной работе вышеуказанной основной профессиональной образовательной программы;

– провести анализ тематики выпускных квалификационных работ магистров, защищённых на кафедре классического танца МГИК за 2013–2022 гг.;

– на основе выявленных тематических направлений изучить результативность научно-исследовательских выпускных квалификационных работ магистров.

В Федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования «Московский государственный институт культуры» на кафедре классического танца хореографического факультета отделения магистратуры по направлению подготовки 52.0.01 Хореографическое искусство, профиль подготовки Педагогика балета: классический танец существует с 2013 года. Основная профессиональная образовательная программа разработана на основе нормативно-правовой базы РФ и требований, предъявляемых к документации подобного рода. С момента первого выпуска в 2015-м году было успешно защищено 97 выпускных квалификационных работ.

Кафедра классического танца основана во МГИК в 1999-м году Заслуженной артисткой РСФСР, советской и российской прима-балериной Еленой Львовной Рябинкиной. Заведующий кафедрой классического танца – Народный артист РСФСР Владимир Петрович Кириллов. Руководитель ОПОП магистратуры – автор данной статьи, имеющий ученое звание доцента, степень доктора культурологии, кандидата искусствоведения, научные труды по теории и истории хореографического искусства, стаж работы в вузе более 15 лет.

На кафедре классического танца создана необходимая методическая база для подготовки студентов к выполнению выпускных квалификационных работ: разработано и опубликовано учебно-методическое пособие «Подготовка и оформление выпускной квалификационной работы магистра» (Ведерникова М.А., Павлова В.А. Уфа: Аэтерна, 2001) [1]. Систематически, на протяжения всего срока обучения проводятся занятия по дисциплине «Работа с научным текстом». В рамках этой дисциплины у студентов формируются представления о методологии научно-исследовательской деятельности в области хореографического искусства и образования, навык библиографической работы с привлечением современных информационных технологий, осуществляется написание и публикация студенческих статей, подготовка и выступление на вузовских конференциях и пр. За время обучения в магистратуре кафедры студенты готовят не менее двух статей и выступают на не менее двух конференциях. Научное руководство выпускными квалификационными работами магистров осуществляется штатными педагогами, имеющими степень кандидатов или докторов наук.

Выпускная квалификационная работа включает в себя следующие обязательные разделы: титульный лист и содержание, аппарат исследования, основной текст работы с разбивкой на главы и параграфы; Заключение, Список литературы по ГОСТу Р 7.0.1000-2018 «Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления» в алфавитном порядке; Приложение (при необходимости).

Выпускная квалификационная работа состоит из двух глав: первая – теоретическая, вторая – практическая. Для сбора материалов ко второй главе, проведения исследования, внедрения его результатов в деятельность конкретного образовательного учреждения магистр направляется на преддипломную практику по договорам с организациями, осуществляющими образовательную детальность в сфере хореографии. Итогом взаимодействия базы прохождения практики и студента, обучающегося в магистратуре, также становится внедрение результатов исследования в деятельность организации, которое подтверждается через акт.

Студенту, поступившему в магистратуру кафедры, предоставляется право самостоятельного выбора темы выпускной квалификационной работы с обязательным учетом профиля Педагогика балета: классический танец направления подготовки 52.04.01 Хореографическое искусство. Кафедра классического танца оставляет за собой право внесения коррективов в формулировку темы, предоставленной студентом. Основанием для утверждения темы является её актуальность и научная проблема, существующая в сфере хореографического образования. Каждый студент в обязательном порядке сдает обоснование предполагаемой темы выпускной квалификационной работы.

Таблица 1

Тематика выпускных квалификационных работ магистров кафедры классического танца МГИК за 2013–2022 гг.

Тематика	Количество
Здоровьесбергающие технологии в хореографии	6
Особенности системы хореографического образования, а также преподавания классического танца за рубежом	8
Совершенствование исполнительского мастерства, совершенствование работы педагога-репетитора в балетном театре, в балетных антрепризах	13
Значение классического танца в обучении другим направлениям хореографии, в подготовке спортсменов по художественной гимнастике, фигурному катанию	19
История, теория хореографического искусства и образования	23
Различные аспекты преподавания классического танца в системе дополнительного образования, профессионального образования и высшего образования	28
Итого:	97

Независимо от темы во всех выпускных квалификационных работах магистров кафедры отмечается уникальность русской школы классического танца и методик обучения ему.

За последние три года возрос интерес к здоровьесберегающим технологиям в хореографии и, в том числе, в балетном театре. Так, к примеру, Побединская В.С. в актуальности дипломной работы (МГИК, 2001) отмечает: «В настоящее время вопрос сохранения здоровья артистов балета стоит крайне остро. Все чаще они заканчивают карьеру раньше положенного срока и уходят из профессии из-за сложностей, связанных с профессиональным здоровьем. Большинство артистов на сегодняшний день работают с травмами различной степени тяжести, что неизбежно ведет к снижению общего уровня балетного искусства» [2, с. 3]. Базой исследования выступили ФГБУК ГКД театр «Кремлевский балет», Государственный музыкальный театр пластического балета «Новый балет», МГАДМТ им. Н.И. Сац. Результатами проведенного исследования стали рекомендации по применению в целях поддержания и восстановления здоровья артистов балета кинезиологического тейпирования, перекрестных тренировок, обеспечение ар-

тистов специализированным тренажерным залом, внедрение в работу техники Progressing Ballet Technique, необходимое медицинское обеспечение и соответствующие нормам условия работы [2], создание Фонда помощи артистам балета «Изношенные пуанты». Результаты исследования внедрены в деятельность МГАДМТ им. Н.И. Сац, что подтверждено актом.

Среди выпускников магистратуры – представители не только регионов РФ, но и иностранцы, проживающие в Азербайджане, Германии, Италии, Вьетнаме, Казахстане, Китае, Франции и др. Как правило, их работы посвящены особенностям системы хореографического образования, а также преподавания классического танца за рубежом. Результатом исследования зачастую становятся разработанные учебные программы, уроки классического танца, в том числе и на основе русских методик преподавания классического танца. К примеру, актуальность исследования Агзамовой Д.О. (МГИК, 2019) обусловлена «необходимостью совершенствования средств менеджмента (управления) в системе профессионального образования при подготовке артистов балета» [3, с. 3]. База исследования – НАО «Казахская национальная академия хореографии». Результатом исследования стала разработка концепции развития менеджмента образовательного процесса в профессиональных учебных заведениях хореографического образования Казахстана.

Тринадцать работ посвящено совершенствованию исполнительского мастерства, работе педагога-репетитора в балетном театре и в балетных антрепризах. Так, к примеру, в работе Кирьянко Н.И. (МГИК, 2020) отмечается, что регулярно появляются всё новые нестационарные труппы, в которых артисты, не имеющие достаточной квалификации, становятся педагогами-репетиторами. Данные труппы предлагают отечественному и зарубежному зрителю спектакли классического балетного наследия, но качество спектаклей низкое. Причина – недостаточный профессионализм педагогов-репетиторов, отсутствие конкретных требований и возможностей для совершенствования исполнительского мастерства [4]. База исследования – ООО «Имперский русский балет»; в его деятельность внедрены результаты исследования. Результаты проведенного исследования: рекомендации по совершенствованию работы педагога-репетитора в балетной антрепризе, авторская методика проведения балетного тренажа для артистов балета в специфических условиях гастрольного тура.

В актуальности исследования Фильчак М.А. (МГИК, 2021) отмечается, что классический танец – фундамент для освоения не только различных направлений хореографии, но и для художественной гимнастики. В течение многих столетий классический танец оттачивался, кристаллизировались различные методики обучения классическому танцу. Но существует проблема, что в современной гимнастике используется только небольшая часть инструментария классического танца. «Возрастающая конкуренция на мировом гимнастическом помосте предполагает, что первенство будет сохраняться за теми спортсменками, которые смогут сочетать разноструктурную сложность с виртуозным исполнением и особой выразительностью, эмоциональностью, артистизмом» [5, с. 3]. Базой исследования выступил региональный центр развития эстетических видов спорта «Равновесие» города Калининграда. Разработанная Фильчак М.А. авторская методика формирования исполнительской культуры спортсменов по художественной гимнастике в процессе занятий классическим танцем используется ею в процессе педагогической деятельности.

Более двадцати выпускных квалификационных работ посвящены истории, теории хореографического искусства и образования. К примеру актуальность исследования Субботиной М.В. (Химки, 2020) связана с «непрерывным развитием современного русского балетного театра, влиянием деятельности ГАТКБ п/р Н.Д. Касаткиной и В.Ю. Василева на это развитие, а также недостаточной изученностью творчества данного коллектива, в особенности двух последних десятилетий его творчества» [6, с. 3]. База исследования ГАТКБ п/р Н.Д. Касаткиной и В.Ю. Василева. Данная работа может послужить началом для более детального изучения творчества хореографов-шестидесятников с целью выявления как общих принципов, объединявших данное поколение, так и уникального творческого стиля, характерного для каждого из них, преемственности традиций и новаций.

Наибольшее число работ посвящено различным аспектам преподавания классического танца в системе дополнительного образования, профессионального образования и высшего образования, в том числе духовно-нравственному, эстетическому, физическому развитию детей разных возрастов с помощью классического танца. Так, к примеру, в дипломной работе Варлыгиной К.Н. (МГИК, 2021) отмечается, что обучение детей младшего и среднего школьного возраста средствами классического танца в системе дополнительного образования в мире поколения мультимедийных и компьютерных технологий благоприятно и гармонично влияет на духовно-нравственное воспитание детей. Знакомство детей с балетной классикой, историей мировой культуры, теорией и историей хореографии развивает и внутренне обогащает их, но педагог часто интуитивно понимает как через классический танец духовно-нравственно развивать детей [7]. Базой исследования выступил ГБУК г. Москвы «Культурный центр имени И.М. Астахова». Результат проведенного исследования: разработана и внедрена авторская программа по духовно-нравственному развитию детей младшего и среднего школьного возраста средствами классического танца в деятельность ГБУК г. Москвы «Культурный центр имени И.М. Астахова».

На сегодняшний день в магистратуре обучается 28 студентов. Тематика исследований выпускных работ соответствует направлениям, указанным в табл. 1.

Несмотря на достаточно большой количественный состав выпускников, в аспирантуру поступили только трое, что составляет три процента. К сожалению, данная тенденция присуща сфере хореографического искусства в целом. Но поступившие в аспирантуру продолжают изучение выбранной ими в магистратуре темы исследования.

Подводя итоги, следует отметить, что тематика выпускных квалификационных работ магистратуры МГИК актуальна, так как соответствует проблемам, стоящим перед хореографическим образованием, результаты исследований внедрены в деятельность конкретных организаций. Основные тематические направления исследований: здоровьесбергающие технологии в хореографии; особенности системы хореографического образования, а также преподавания классического танца за рубежом; совершенствование исполнительского мастерства, совершенствование работы педагога-репетитора в балетном театре, в балетных антрепризах; значение классического танца в обучении другим направлениям хореографии, в подготовке спортсменов по художественной гимнастике, фигурному катанию; история, теория хореографического искусства и образования; различные аспекты преподавания классического танца в системе дополнительного образования, профессионального образования и высшего образования.

Научная работа студентов, включая проведение исследования, написание статей и выступления на конференциях, является одним из аккредитационных показателей вуза. Эффективность научно-исследовательской работы магистратуры напрямую зависит от систематической работы магистра с научным руководителем, формирования научного интереса у студента в процессе освоения дисциплин профилизации, что, как следствие, сказывается на уровне и качестве проведенного исследования и способствует апробации исследования в рамках образовательных организаций хореографической сферы.

Библиографический список

1. Ведерникова М.А., Павлова В.А. *Подготовка и оформление выпускной квалификационной работы магистра:* учебно-методическое пособие. Уфа: Аэтерна, 2021.
2. Побединская В.С. *Совершенствование здоровьесберегающей компетентности педагога-репетитора в балетном театре.* Выпускная квалификационная работа. Химки, 2001.
3. Агзамова Д.О. *Менеджмент в системе профессионального образования при подготовке артистов балета.* Выпускная квалификационная работа. Химки, 2019.
4. Кирьянко Н.И. *Совершенствование работы педагога-репетитора в балетных антрепризах (на примере труппы «Имперский русский балет»).* Выпускная квалификационная работа Химки, 2020.
5. Фильчак М.А. *Формирование исполнительской культуры спортсменов по художественной гимнастике средствами классического танца в системе дополнительного образования.* Выпускная квалификационная работа. Химки, 2001.
6. Субботина М.В. *Традиции и новации в репертуаре современного балетного театра (на примере ГАТКБ п/р Н.Д. Касаткиной и В.Ю. Василёва.* Выпускная квалификационная работа. Химки, 2020.
7. Варлыгина К.Н. *Духовно-нравственное развитие детей младшего и среднего школьного возраста средствами классического танца в системе дополнительного образования.* Выпускная квалификационная работа. Химки, 2021.

References

1. Vedernikova M.A., Pavlova V.A. *Podgotovka i oformmlenie vypusknoj kvalifikacionnoj raboty magistra:* uchebno-metodicheskoe posobie. Ufa: A`eterna, 2021.
2. Pobedinskaya V.S. *Sovershenstvovanie zdorov'esberegayuschej kompetentnosti pedagoga-repetitora v baletnom teatre.* Vypusknaya kvalifikacionnaya rabota. Himki, 2001.
3. Agzamova D.O. *Menedzhment v sisteme professional'nogo obrazovaniya pri podgotovke artistov baleta.* Vypusknaya kvalifikacionnaya rabota. Himki, 2019.
4. Kir'yanko N.I. *Sovershenstvovanie raboty pedagoga-repetitora v baletnyh antreprizah (na primere truppy «Imperskij russkij balet»).* Vypusknaya kvalifikacionnaya rabota Himki, 2020.
5. Fil'chak M.A. *Formirovanie ispolnitel'skoj kul'tury sportsmenov po hudozhestvennoj gimnastike sredstvami klassicheskogo tanca v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya.* Vypusknaya kvalifikacionnaya rabota. Himki, 2001.
6. Subbotina M.V. *Tradicii i novacii v repertuare sovremennogo baletnogo teatra (na primere GATKB p/r N.D. Kasatkinoj i V.Yu. Vasileva.* Vypusknaya kvalifikacionnaya rabota. Himki, 2020.
7. Varlygina K.N. *Duhovno-nravstvennoe razvitie detej mladshego i srednego shkol'nogo vozrasta sredstvami klassicheskogo tanca v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya.* Vypusknaya kvalifikacionnaya rabota. Himki, 2021.

Статья поступила в редакцию 02.10.22

УДК 374 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-195-197

Kabkova E.P., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Music Institute of Culture and Arts, Moscow City Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: borisr@comtv.ru*
Nikolaeva E.N., *postgraduate, Department of Music Institute of Culture and Arts, Moscow City Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: ekaterina-solovushka@yandex.ru*

THE IDEA OF VERSATILE DEVELOPMENT OF CHILDREN AS A MODERN PEDAGOGICAL PROBLEM. The article discusses problems of versatile development of children from the position of a leader, student and parents. Features of the modern socio-cultural situation in the field of education and especially in the classes of choirs, vocal ensembles, theater circles and choreography lessons are presented. Possible ways of solving the problems under consideration are presented on the basis of their own practice of working with the choir. Examples of the trajectory of the versatile development of children, the most common difficulties and problems of such development are given. Special attention is paid to the concept of a sense of self-importance (SEI), which, among other things, is manifested in the actions of parents in relation to their children and complicates the achievement of versatile development in the process of various additional activities. The most important aspects of the directions for the comprehensive development of children in additional classes are shown, such as an attentive, balanced attitude, combining the efforts of the child himself, teachers and parents, choosing educational tasks that are interesting to the child, stimulating their creative solution, developing the child's initiative, responsible attitude to his own action, the ability to plan their activities, and the desire to exceed standards.

Key words: **all-round development of children, problems of all-round development, sense of self-importance, additional education, continuous education, contextual education.**

Е.П. Кабкова, *д-р пед. наук, проф., Департамент музыкального искусства института культуры и искусств ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет», г. Москва, E-mail: borisr@comtv.ru*
Е.Н. Николаева, *аспирант, Департамент музыкального искусства института культуры и искусств ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет», г. Москва, E-mail: ekaterina-solovushka@yandex.ru*

ИДЕЯ РАЗНОСТОРОННЕГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ КАК СОВРЕМЕННАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В данной статье рассматриваются проблемы разностороннего развития детей с позиции руководителя, ученика и родителей. Представлены особенности современной социокультурной ситуации, сложившейся в области образования, особенно – на занятиях хоровых коллективов, вокального ансамбля, театральных кружков и уроках хореографии. Представлены возможные способы решения рассматриваемых проблем на основе собственной практики работы с хоровым коллективом. Приведены примеры траектории разностороннего развития детей, наиболее часто встречающиеся сложности и проблемы такого развития. Специальное внимание уделено понятию чувства собственной важности (ЧСВ), которое, в том числе, проявляется в действиях родителей по отношению к их детям и осложняет достижение разностороннего развития в процессе разнообразных дополнительных занятий. Показаны наиболее важные аспекты направлений всестороннего развития детей на дополнительных занятиях, такие как внимательное, сбалансированное отношение, объединение усилий самого ребенка, педагогов и родителей, выбор учебных задач, интересных ребенку, стимулирование их творческого решения, развитие у ребенка инициативности, ответственного отношение к собственным действиям, способности планировать свою деятельность, а также стремление превосходить стандарты.

Ключевые слова: **разностороннее развитие детей, проблемы разностороннего развития, чувство собственной важности (ЧСВ), дополнительное образование, непрерывное образование, контекстное образование.**

Большинство взрослых слышали в детстве вопрос от своих родителей: «Куда бы ты хотел пойти заниматься? Может быть, в музыкальную школу или на танцы, в спортивную секцию, театральный кружок, художественную студию или секцию боевых искусств?». Ребенку трудно выбрать что-то одно среди всего предлагаемого многообразия творческих занятий. Родители, в свою очередь, по возможности направляют своего ребенка в разные секции для того, чтобы он получил разностороннее развитие и в скором времени смог бы сам определиться с наиболее близким и интересным ему родом занятий.

Понятие «разносторонняя личность» определяет человека «со способностями и интересами из многих сфер жизнедеятельности. Быть всесторонне развитым сейчас престижно и выгодно. Ведь люди, чьи увлечения охватывают много областей, помимо узкой профессиональной деятельности, имеют расширенный взгляд на мир. Благодаря этому они рассматривают проблемы и возможности под разными «углами». Сегодня цивилизованные общества и страны формируют систему образования так, чтобы процесс обучения способствовал познаванию и приобретению навыков и знаний из различных отраслей» [1].

Многие авторы (Д.Б. Богоявленская, Г.В. Бороздина, С. Биддлаф, А.Л. Венгер, Ю.Б. Гиппенрейтер, Ф. Дольто, А. Кон, Г.К. Кислица, В.А. Лозовой, В.Г. Маралов, С.К. Нартова-Бочавер, Е.И. Николаева, Р. Перрон, О.Б. Полякова, А.В. Потапова, В.Е. Столяренко, Л.Г. Федоренко, Н.В. Царенко, Г.А. Цукерман и др.) отмечают необходимость и актуальность разностороннего развития, описывают его положительные качества, которые оказывают влияние на личность ребенка в процессе освоения материала, включающих в себя развитие коммуникативных навыков, предметной деятельности, освоение окружающего мира, познавательно-исследовательскую деятельность, двигательное и эстетическое развитие и т. п. Привлекает к себе внимание новое направление – позитивная (проектирующая) психология, направленная на максимальное раскрытие индивидуальности в процессе конструирования новой реальности [2].

Вместе с тем возникает вопрос: существуют ли отрицательные стороны разностороннего развития? Предлагаем в этой связи в новом ключе рассмотреть эффект разностороннего развития с позиции руководителя, ученика и родителей.

Цель исследования – всестороннее изучение процесса разностороннего развития учащихся в условиях дополнительного образования.

Актуальность исследования заключается в том, что при изучении процесса разностороннего развития учащихся основное внимание уделяется его положительным качествам, а проблемы и трудности, возникающие на этом пути, зачастую остаются за пределами внимания педагогов и родителей учеников.

Начнем с того, что каждое из предлагаемых для освоения направлений занятий с детьми предполагает глубокое изучение предмета. Для того чтобы получить, например, начальное музыкальное образование, необходимо регулярное посещение значительного количества занятий по выбранной специальности – хор, сольфеджио, музыкальная литература, общее фортепиано, если это не основной предмет, ансамбль, оркестр, слушание музыки и т. п. Изучение этих предметов предусматривает выполнение домашних заданий, на которые необходимо выделить достаточное количество времени для усвоения материала.

Точно так же обстоят дела и в школе танца, где изначально детей обучают общим канонам, причем нередко считается необходимым дополнительно посещать занятия для растяжки, а также уроки джаза, модерна, народного танца и т. д. Занятия изобразительным искусством также предполагают ежедневную работу, необходимость погружения в художественную среду, освоение необходимых навыков и оттачивание мастерства. При этом нужно помнить, что воспитанник какого-либо кружка или студии одновременно проходит обучение в общеобразовательной школе, где он также в обязательном порядке должен выполнять домашние задания и соответствовать уровню требований к освоению необходимой информации.

В связи с этим в скором времени проявляется проблема и у учеников, и у педагогов дополнительного образования, которая состоит в том, что ребенок хочет посещать все занятия, а выбрать что-то одно не может. Очевидно, что выбрать что-то из значительного количества направлений дополнительных занятий необходимо, но что именно? Как правило, в младшем подростковом возрасте, а нередко и позднее, и ученику, и родителям, и педагогам еще невозможно знать наверняка, что ему более всего пригодится в будущем.

С одной стороны, и в официальных документах, и в научных статьях постоянно декларируется необходимость широкого общекультурного образования. Наиболее полно данное направление представлено в концепции непрерывного образования (англ. lifelong learning; форум ЮНЕСКО (1965 г.). Фундаментальное исследование концепции осуществлено в книге В.Г. Осипова «Социально-философский анализ современной концепции непрерывного образования», который отмечает, в том числе, тот факт, что «характерная черта концепции непрерывного образования – её ориентированность на будущее» [3, с. 59]. К развитию идей

непрерывного образования обращались также такие отечественные учёные, как А.В. Даринский, Б.С. Гершунский, А.А. Вербицкий. Так, А.В. Даринский определял непрерывное образование как систему, способствующую совершенствованию обучающихся на основе их способностей и потребностей на протяжении всей жизни [4, с. 17]. Б.С. Гершунский рассматривал непрерывное образование как «ценность, как процесс, как целостную систему, направленную на актуализацию талантов и способностей личности [5, с. 51]. В трудах А.А. Вербицкого было, кроме того, обосновано направление контекстного обучения, которое определяется особенностями будущей профессиональной деятельности [6, с. 5].

В русле непрерывного образования рассматривается также неформальное образование, которое не преследует цель аттестации обучающихся, а кроме профессиональной направленности имеет и общекультурную.

Непрерывное образование позволяет эффективно ответить на возрастающее ускорение всех процессов, и поэтому сегодня образование в целом «не может быть статичной системой... образование следует характеризовать с позиций динамических закономерностей… оно должно ориентироваться на «оптимальную адаптацию» личности, а не на «устойчивую специализацию» [7].

Научная новизна исследования заключается в первую очередь в самом обращении к исследованию проблем, возникающих в процессе разностороннего развития учащихся на разнообразных дополнительных занятиях, а также в рассмотрении конкретных примеров осложнений, встречающихся в процессе обучения ребенка в разнообразных кружка, студиях и секциях в области дополнительного образования.

Теоретическая значимость исследования базируется на обращении к фундаментальным исследованиям всестороннего развития учащихся и изучении необходимости широкого общекультурного образования, что отмечено в государственных документах и трудах известных отечественных ученых.

Степень достижения цели, обозначенной в данном исследовании, представляется значительной, но не окончательной, так как необходимо продолжать экспериментальные исследования в данном направлении, уделять особое внимание практической значимости исследования, заключающейся в опоре на собственную педагогическую практику в работе с детьми в условиях дополнительного образования и изучении опыта работы известных педагогов, что способствует созданию условий наиболее рационального пути всестороннего развития детей и помогает избежать ошибок в осуществлении данного процесса.

С первого взгляда кажется, что значительное количество разнообразных занятий, дополняя друг друга, будут эффективно способствовать разностороннему развитию личности ребенка. Это действительно так, но нужно разумно регулировать нагрузку, так как если в начальных классах дети успевают охватить все предлагаемые занятия, то уже ближе к 6–7 классу посещать все и сразу становится практически невозможным.

Рассмотрим некоторые примеры осложнений, с которыми сталкиваются преподаватели в области дополнительного образования различных художественных направлений.

«Талантливый человек талантлив во всем!» – этот броский афоризм как нельзя лучше описывает всю ситуацию. Представим себе, например, что ученица музыкальной студии пропускает занятие по хору в какой-то день, потому что в это же время у неё репетиция в студии балета. Педагог идет ей навстречу, так как она очень способная ученица, обладающая от природы ярким голосом, хорошо интонирует и благодаря её участию вся партия вторых сопрано звучит красиво и уверенно. Однако данная ситуация провоцирует ряд трудностей для руководителя хора. Если таких учеников отпрашивается несколько, то репетиция неполноценна, педагогу приходится держать в голове, что какая-то партия не звучит, потому что здесь нет Маши, Даши и т. д. Ситуация выглядит еще сложнее, если речь идет не о хоре, а о вокальном ансамбле. Бывают случаи, когда время концертов или конкурсов совпадает, и ребенок выбирает, где ему выступать. Такие мероприятия могут проходить в разных городах, программа может быть достаточно развернутой и включать развлекательную часть, участвовать в которой интересно и познавательно. В данном случае страдает уже не только педагог, но и другие участники коллектива. Ребята прилежно посещали все занятия, но, вероятно, окажутся в сложном положении, так как в хоре, например, не хватает основного голоса.

Как же поступить в такой ситуации преподавателю? Убрать из ансамбля ненадежного участника? Или просто выучить новый репертуар для нового состава? Но где гарантии, что подобная ситуация не повторится? И есть ли время, чтобы выучить новое? И как новый состав будет звучать? Ведь речь идет о детях, которые еще к тому же могут заболеть, или у них наступил период мутации голоса… Не допускать на занятия учеников за то, что они что-то пропустили – это не выход.

Близкие проблемы возникают и в студиях других художественных направлений. Преподаватель танцев испытывает не меньшие трудности, так как в случае отсутствия участника коллектива теряется весь рисунок танца, партнер остается один и репетирует, воображая своего партнера. В результате он теряет чувство взаимодействия, ощущение габарита в совместном действии и, в результате, на последующих занятиях могут появиться новые ошибки и даже травмы.

В случае повторяющегося отсутствия ученика на занятии педагог может принять решение не ставить его в основной состав, так как если ученик не приходит в день концерта, то преподавателю приходится менять расстановку на месте, и ученики испытывают настоящий стресс – например, они выполняли и репетировали некоторые движения с наклоном вправо, а сейчас их просят выполнять эти движения с наклоном влево. В итоге страдают и другие участники коллектива.

Театральное творчество также является коллективным, где необходимо выстраивать взаимоотношения с другими участниками. Продуктивного занятия не будет, если кто-то отсутствует на репетиции. Конечно, преподаватель может сам прочитать текст, но участники коллектива должны учиться взаимодействовать друг с другом, чувствовать и видеть живой взгляд, реакцию – это отрепетировать можно только при непосредственном контакте. В случае отсутствия юного актера, исполняющего центральную роль, её отдают дублеру, если он есть. В противном случае педагог будет вынужден объявить перенос спектакля, что, конечно, будет крайне неприятным для всех остальных участников коллектива. Если отсутствует персонаж второго плана, то смысловую нагрузку разделяют между другими персонажами, что, конечно, также является стрессом как для учеников, так и для руководителя.

Как мы видим, во всех случаях отсутствия ученика на репетиции или концерте страдает не только руководитель, но и другие участники коллектива, что может привести к ссорам, конфликтам и нежеланию дальше работать вместе. И причина этого коренится в слишком большом количестве дополнительных занятий, для осуществления которых на каком-то этапе у ребенка уже не хватает ни времени, ни сил.

Было бы лучше выбрать один из предметов в качестве факультатива, то есть в том случае, если у ребенка проявляются успехи в музыке, стоит уделить больше внимания занятиям по музыке и оставить, например, танцы в качестве факультативных занятий, которые помогут держать красивую осанку и фигуру в форме. Если у ребенка талант больше проявляется в танцах, то правильнее было бы снизить нагрузку индивидуальных занятий по музыке и посещать, например, только хор для общего развития. То же самое и с театральным кружком, где для спектакля интереснее тот актер, который сам может красиво спеть или станцевать.

Важно обращать внимание на воспитание в обучающихся ключевых качеств, каждое из которых эффективно воздействуют на общее развитие ребенка. Это такие качества, как инициативность, ответственность, планирование времени и целей, а также стремление превосходить стандарты [8].

Преподаватели рассмотренных направлений, в свою очередь, беспокоятся о будущем своих учеников. В перспективе музыкального образования учащемуся, если он все-таки отдаст предпочтение продолжать свое образование и поступать, например, в музыкальный колледж, необходимо больше времени уделить игре на инструменте, сольфеджио, вокалу, вокальному ансамблю и т. д. В первую очередь это касается тех, кто проживает в Москве и Московской области, так как конкуренция здесь значительно выше, нежели в других городах нашей страны, лучшие из лучших стремятся попасть в ведущие учебные заведения.

Рассмотрим проблемы, возникающие при слишком большом количестве занятий в кружках и студиях со стороны самого ребенка.

В области дополнительного образования с детьми, как правило, работают прекрасные преподаватели – музыканты, артисты балета, театра, кино. Ребята участвуют в различных концертах, конкурсах, а члены жюри и преподаватели открыто хвалят их за успехи и талант. Постепенно появляется конкуренция, которую нужно удерживать в оптимальных продуктивных рамках. В противном случае атмосфера в коллективе становится напряженной, вспыхивают ссоры, и ученики утрачивают необходимое для успешных занятий чувство комфорта и удовольствия от занятий.

Кроме того, организационные сложности, возникающие на занятиях при слишком большой загруженности участников, провоцируют педагога на резкие замечания, выговоры в адрес опоздавших или пропустивших занятия при всей группе, что никак не способствует решению проблемы, напротив – создает новые сложности. Каждый ребенок испытывает настоящий стресс, когда слышит от преподавателя: «Сколько можно терпеть твои опоздания?»; «Почему мы должны тебя ждать? 30 минут от занятия прошли впустую». Чувство вины, накапливаясь, приводит нередко к тому, что ребенок полностью утрачивает желание заниматься в данной студии или кружке с данным преподавателем и отказывается посещать занятия. А между тем, возможно, именно это направление является наиболее для него перспективным и будет способствовать его всестороннему развитию. Необходимое сокращение количества занятий происходит в данном случае не продуманно, рационально, а спонтанно и приводит к необдуманным решениям.

На практике бывает очень непросто понять, какое именно направление деятельности будет наиболее подходить школьнику в дальнейшем. Приведем пример смены приоритетов и интересов у одной из выпускниц ГБОУ Школы № 1553 имени В.И. Вернадского – Лизы Г. До седьмого класса она обучалась в московской специальной музыкальной школе имени Гнесиных, но в связи со сложными семейными обстоятельствами оставила профессиональные занятия музыкой и поступила в седьмой класс школы имени В.И. Вернадского (гуманитарный класс). Здесь она организовала небольшой школьный хор, где успешно занимается со старшими школьниками уже третий год. После окончания школы поступила в Британскую высшую школу дизайна – частное образовательное учреждение высшего и дополнительного образования в сфере искусства, дизайна, бизнеса и маркетинга (направление книжная графика). Одновременно продолжает руководить школьным хором, более того, получила предложение от администрации школы о проведении дополнительных занятий музыкой с учениками 5–7 классов.

Ей удается успешно совмещать эти два различных направления деятельности и одновременно совершенствоваться и развиваться самой в процессе учебы и работы. Направления деятельности она выбирала сама, вступая зачастую в противоречия с родителями и педагогами. В данном случае мы видим решающую роль собственной уверенности ученицы в своих силах, осознание ей своих предпочтений и интересов. Однако такой уровень уверенности имеет реальные возможности трансформации в так называемое «чувство собственной важности» (ЧСВ), которое было представлено в произведениях латиноамериканского философа, антрополога и писателя-эзотерика Карлоса Кастанеды («Учение дона Хуана» (1968), «Отдельная реальность» (1971), «Путешествие в Икстлан» (1972)) и трактуется как «чувство возвышенности над кем-либо или чем-либо, выделение значимости самого себя и своих поступков. Иными словами, чувство собственной важности – это оценивание себя. Поскольку человек обычно постоянно находится в этом состоянии, это мешает ему трезво оценить ситуацию и принять необходимое решение. Согласно книгам Кастанеды, именно чувство собственной важности отнимает большую часть нашей энергии в повседневной жизни» [9].

Непродуктивность чувства собственной важности очевидна, но оно нередко культивируется родителями учеников. При том, что педагогу отрадно видеть, как родители заботятся о своих детях и помогают им в творчестве, подбирают наряды, ездят на конкурсы и сами, кажется, так увлекаются творческой жизнью, что порой сложно понять, кому больше нужны эти занятия, он с огорчением замечает, что действия родителей культивируют чувство собственной важности у детей. Но одновременно из-за сверхответственного отношения к предмету родители могут не допускать, чтобы ребёнок пропускал занятия, даже если он не вполне здоров. Нередко на практике встречаешь случаи, когда ребенка могут отправить на занятия при наличии плохого самочувствия: повышенной температуры нет, а больное горло, как родителям кажется, танцевать, например, не мешает. Порой от всех этих занятий ребенок так сильно устает, что уже ничего не хочет, занимается неохотно, потому что плохо себя чувствует, даже на концерте нет сил исполнить программу на должном уровне.

Родители перекладывают свои мечты и желания на своих детей, при этом требуя отличной успеваемости. Наблюдая из года в год, как ребенок успешно справляется с нагрузкой в школе и в дополнительном образовании, напрягая все свои силы, они считают, что он и дальше сможет работать в том же режиме, оставаясь на том же уровне. В действительности освоить несколько специальностей помимо общего образования очень непросто. Необходимо проводить беседы с родителями о том, что ребенок не справляется с такой нагрузкой, и ему необходим щадящий режим.

К сожалению, на практике сталкиваешься с еще одной проблемой, которая тоже связана с чувством собственной важности. Это такая ситуация, в которой родители перестают отдавать себе отчет в том, что успехи ученика – это во многом заслуга преподавателя, который вкладывает воспитание учеников все свои силы и знания. Им кажется, что их ребенок настолько талантлив, что уже только своим присутствием на занятии «оказывает услугу» педагогу тем, что занимаются у него. Кроме того, для некоторых родителей важен престиж педагога, причем не в профессиональном плане, на что действительно стоит обратить внимание, а в том, как он себя преподносит окружающим, то есть им важна не компетентность преподавателя, а лишь его искусственно созданный имидж.

Таким образом, заключаем, что в результате посещения большого количества различных кружков и студий ребенок, безусловно, может получить новые знания и гармоничное развитие, но на практике он зачастую сталкивается с целым рядом сложностей и побочных эффектов, таких как поверхностное дополнительное образование, перегрузки, переутомление, утрата интереса к занятиям. Ученикам сложно самостоятельно сделать выбор в пользу тех или иных направлений дополнительных занятий. Среди прочих сложностей значительное место занимают психологические проблемы, связанные, в том числе, с боязнью огорчить педагога, не оправдать его ожиданий и ожиданий родителей и многое другое.

Для достижения успеха важно выбирать задачи, которые действительно интересны ребенку, стимулировать на творческое решение встающих перед ним задач, развивать в нем ответственное отношение к собственным действиям. «Воспитание этих качеств… помогут ему в решении жизненных задач. При условии, что в первую очередь родители принимают и безусловно любят своего ребенка, и только во вторую – воспитывают» [10]. Разностороннее развитие требует к себе внимательного, сбалансированного отношения, объединения усилий самого ребенка, педагогов и родителей.

Библиографический список

1. *Разносторонняя личность*. Available at: https://sunmag.mirtesen.ru/blog/43260523365/Raznostoronnyaya-lichnost
2. Федоренко Л.Г. *Позитивная (проектирующая) психология в школе*. Москва: КАРО, 2017.
3. Осипов В.Г., Экмалян А.М. *Социально-философский анализ современной концепции непрерывного образования*. Ереван: Издательство АН Армянской ССР, 1989.
4. Даринский А.В. Непрерывное образование. *Советская педагогика*. 1975; № 1: 16-25.
5. Гершунский Б.С. Образование в третьем тысячелетии: гармония знания и веры. *Педагогика*. 1998. № 2: 49-57.
6. Вербицкий А.А., Рыбакина Н.А. Методологические основы реализации новой образовательной парадигмы. *Педагогика*. 2014. № 2: 3–14.
7. *Концепция непрерывного образования*. Available at: https://dpo24.ru/concept.html
8. *Разностороннее развитие ребенка*. Available at: https://vk.com/@happy_children03-raznostoronnee-razvitie-rebenka
9. Чувство собственной важности. *АКАДЕМИК*. Available at: https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/1189349
10. Как воспитать лидера? *Я – родитель*. Available at: https://www.ya-roditel.ru/parents/base/experts/kak-vospitat-lidera/

References

1. *Raznostoronnyaya lichnost'*. Available at: https://sunmag.mirtesen.ru/blog/43260523365/Raznostoronnyaya-lichnost
2. Fedorenko L.G. *Pozitivnaya (proektiruyuschaya) psihologiya v shkole*. Moskva: KARO, 2017.
3. Osipov V.G., `Ekmalyan A.M. *Social'no-filosofskij analiz sovremennoj koncepcii nepreryvnogo obrazovaniya*. Erevan: Izdatel'ctvo AN Armyanskoj SSR, 1989.
4. Darinskij A.V. Nepreryvnoe obrazovanie. *Sovetskaya pedagogika*. 1975; № 1: 16-25.
5. Gershunskij B.S. Obrazovanie v tret'em tysyacheletii: garmoniya znaniya i very. *Pedagogika*. 1998. № 2: 49-57.
6. Verbickij A.A., Rybakina N.A. Metodologicheskie osnovy realizacii novoj obrazovatel'noj paradigmy. *Pedagogika*. 2014. № 2: 3-14.
7. *Koncepciya nepreryvnogo obrazovaniya*. Available at: https://dpo24.ru/concept.html
8. *Raznostoronnee razvitie rebenka*. Available at: https://vk.com/@happy_children03-raznostoronnee-razvitie-rebenka
9. Chuvstvo sobstvennoj vazhnosti. *AKADEMIK*. Available at: https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/1189349
10. Kak vospitat' lidera? *Ya – rodite*l'. Available at: https://www.ya-roditel.ru/parents/base/experts/kak-vospitat-lidera/

Статья поступила в редакцию 02.10.22

УДК 372.878 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-197-199

Kuznezova E.O., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint-Petersburg, Russia), E-mail: kyznetsova65@mail.ru*
Ivanilova T.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint-Petersburg, Russia), E-mail: kyznetsova65@mail.ru*

PIANO CYCLE "APHORISMS" BY D.D. SHOSTAKOVICH IN THE ASPECT OF PERFORMANCE PROBLEMS. The article considers the piano cycle "Aphorisms" by D.D. Shostakovich in the aspect of performing problems. Features of the figurative content of the cycle are studied, the structure of the work is determined, the origins of its style are revealed. Special attention is paid to the place occupied by the "Aphorisms" in the composer's work and, more broadly, in the history of the development of the piano miniature genre in the first half of the 20th century. The specificity of the musical language of the piano miniatures included in the "Aphorisms" is revealed, the dramatic role of polyphony in the process of organizing the whole is determined. Difficulties encountered by pianists when learning the cycle are indicated, effective methods of work to overcome them are determined.

Key words: **D.D. Shostakovich, piano cycle "Aphorisms", genre of piano miniature in first half of 20 century.**

Е.О. Кузнецова, *канд. пед. наук, проф., Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: kyznetsova65@mail.ru*
Т.В. Иванилова, *канд. искусствоведения, доц., Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: kyznetsova65@mail.ru*

ФОРТЕПИАННЫЙ ЦИКЛ «АФОРИЗМЫ» Д.Д. ШОСТАКОВИЧА В АСПЕКТЕ ИСПОЛНИТЕЛЬСКИХ ПРОБЛЕМ

Статья посвящена рассмотрению фортепианного цикла «Афоризмы» Д.Д. Шостаковича в аспекте исполнительских проблем. Исследуются особенности образного содержания цикла, определяется структура произведения, выявляются истоки его стилистики. Особое внимание уделяется тому, какое место занимают «Афоризмы» в творчестве композитора, и шире – в истории развития жанра фортепианной миниатюры в первой половине XX в. Раскрывается специфика музыкального языка фортепианных миниатюр, входящих в состав «Афоризмов», определяется драматургическая роль полифонии в процессе организации целого. Обозначаются трудности, возникающие у пианистов при разучивании цикла, определяются эффективные методы работы по их преодолению.

Ключевые слова: **Д.Д. Шостакович, фортепианный цикл «Афоризмы», жанр фортепианной миниатюры в первой половине XX в.**

Фортепианное наследие Д.Д. Шостаковича входит в золотой фонд пианистического репертуара. В педагогическом аспекте особый интерес вызывают произведения, написанные в ранний период творчества. Они отличаются тягой к смелым экспериментам в области средств музыкальной выразительности. По этой причине работа над этими пьесами в ходе образовательной программы требует вдумчивой тщательности. Цикл «Афоризмы» (ор. 13) был завершен Шостаковичем 7 апреля 1927 года и стал одним из знаковых произведений своего времени. Большую роль в формировании индивидуального стиля сборника сыграл богатый исполнительский опыт автора. В период создания «Аформизмов» юный композитор много концертировал, при этом в его репертуар входили произведения самых различных направлений.

В год создания цикла Шостакович принял участие в Первом Международном конкурсе имени Ф. Шопена в Варшаве, где был удостоен почетного диплома. Кроме того, в течение длительного периода композитор работал в качестве аккомпаниатора. После смерти отца юный музыкант вынужден был кормить семью, зарабатывая на жизнь игрой в кинотеатрах. Импровизируя музыкальное сопровождение к фильмам, он пользовался узнаваемыми широкой публикой ритмо-интонациями. Долгое пребывание в сфере прикладной деятельности привело к неприятию примитивных музыкальных форм.

На начальном этапе знакомства с музыкой композитора необходимо указать на особенности трактовки им жанра миниатюры. В фортепианных сочинениях 1920–1930-х гг. (восемь прелюдий, первая соната, три фантастических танца, «Афоризмы») Шостакович осваивает новые пути развития пианизма, стремясь выработать стиль, наиболее отвечающий его внутреннему состоянию. «Афоризмы» становятся квинтэссенцией сугубо камерной трактовки жанра фортепианного цикла. В цикле Шостаковича внешний аскетизм средств музыкальной выразительности порожден глубиной внутреннего содержания. Композитор пытался передать в звуках фортепиано характеристику надломленного мира, полного внутренних противоречий. Основная направленность творческого поиска, воплощенного в «Афоризмах» – исследование новых закономерностей организации музыкальной ткани.

Для того чтобы начинающие пианисты могли глубже прочувствовать специфику фортепианного стиля «Афоризмов», целесообразно кратко ознакомить их на уроках с историей создания цикла. Сочинение прозвучало впервые в Ленинграде на концерте Ассоциации современной музыки (АСМ) в исполнении автора. Следует отметить, что в состав сообщества входили такие видные музыканты, как М.О. Штейнберг, Н.Я. Мясковский, Ю.А. Шапорин, В.В. Щербачев, А.В. Мосолов, Г.Н. Попов и др. Деятельность в кругу единомышленников, с энтузиазмом поддерживающих новаторские начинания молодежи, помогла юному Шостаковичу поверить в свои силы. Находясь под воздействием атмосферы, царящей на собраниях АСМ, композитор создал цикл фортепианных пьес в необычном стиле. Новизна стиля «Афоризмов» Шостаковича поразила современников, произведение не имело успеха и было встречено с решительным неприятием. Одним из немногих, поддержавших молодого композитора, был Б.В. Асафьев, отметивший в произведении «беспокойную, ищущую мысль» [1].

После того, как в газете «Правда» в 1936 г. были опубликованы статьи «Сумбур вместо музыки» и «Балетная фальшь», «практически все сочинения Шостаковича этого периода были заклеймены как “формалистический эксперимент”. Не избежали этой участи и “Афоризмы”. Однако принципиальный антиромантизм “Афоризмов” не стоит абсолютизировать – главная задача композитора вряд ли заключалась в антиромантическом эпатаже. Даже при самом беглом взгляде нельзя не заметить, что в “Афоризмах” для Шостаковича чрезвычайно актуальна новизна музыкального языка, и в этом смысле произведение полемично» [2, с. 9].

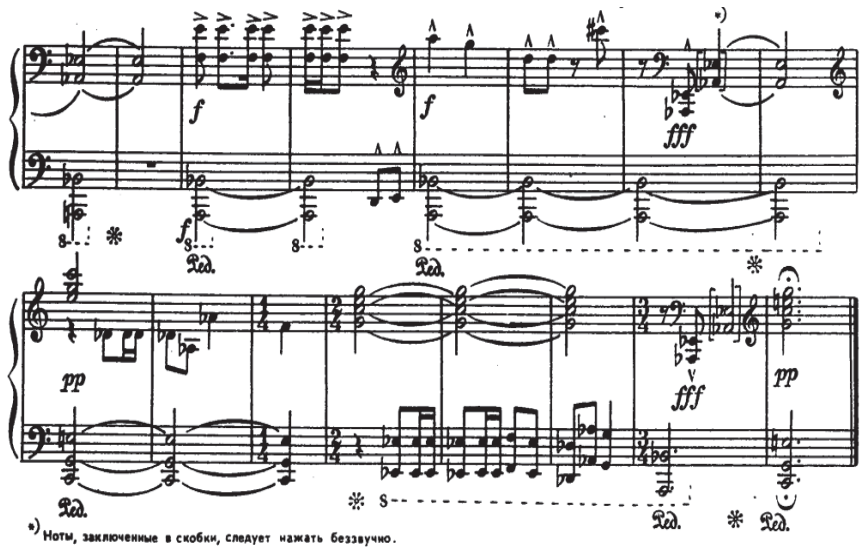
Бесспорно, «Афоризмы» отличаются обилием новаторских приемов, что осложняет работу над произведением с начинающими пианистами. Чрезвычайная экспериментальность цикла и в наши дни служит причиной того, что он нечасто встречается в репертуаре. Насыщенность музыкального языка сочинения сочетается с крайней лаконичностью высказывания. Название цикла подсказал Шостаковичу Б.Л. Яворский, которому после завершения композитор преподнес автограф сочинения. Заголовки пьес отсылают слушателя к привычным жанровым прообразам. Десять пьес цикла включают в себя:

- речитатив;
- серенаду;
- Ноктюрн;
- Элегию;
- Похоронный марш;
- Этюд;
- Пляску смерти;
- Канон;
- Легенду;
- Колыбельную песню.

Разбирая структуру «Афоризмов» со студентами, необходимо привлечь их внимание к необычности трактовки программных заголовков – названия пьес служат композитору как бы толчком для создания гротескных пародий на устоявшиеся формы. Так, Похоронный марш звучит в C dur, в быстром темпе. Этюд представляет собой карикатуру на этюды К. Черни. Серенада напоминает, скорее, шутливый танец, чем сокровенное любовное признание.

Эксперименты в области фактуры приводят к введению ряда нетрадиционных приемов, что также требует специального внимания в процессе работы над циклом. Например, в Похоронном марше композитор включает технику флажолетов – исполнитель должен, удерживая взятый аккорд, беззвучно нажать звуки на октаву выше. Такие приемы следует разобрать отдельно, добиваясь точного исполнения в медленном темпе.

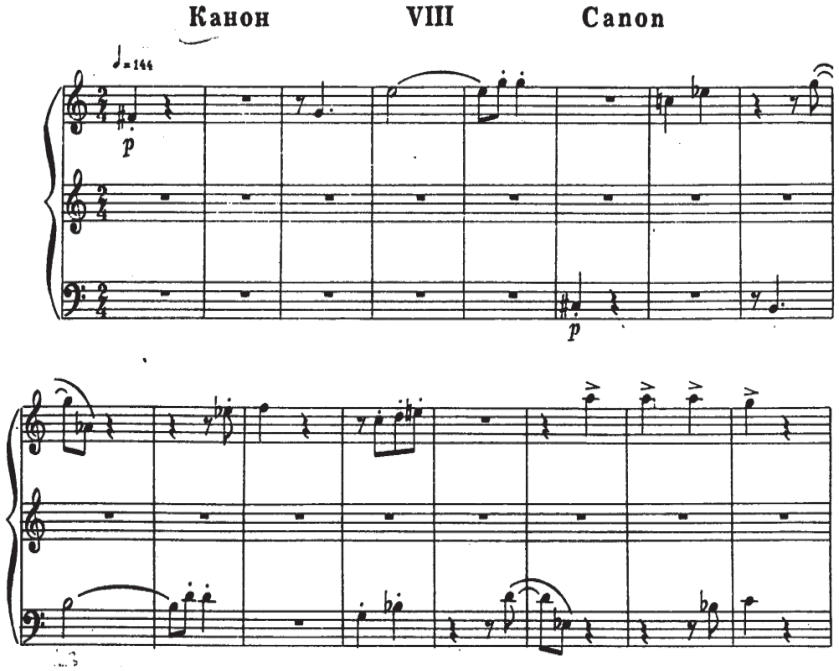
Пример 1. Д.Д. Шостакович. «Афоризмы». Похоронный марш.



Пристальное изучение элементов полифонического письма, присутствующих в цикле, поможет начинающим пианистам справиться с техническими трудностями. Так, в Каноне композитор согласно традиции полифонического письма располагает каждый голос на отдельном нотном стане. Таким образом трехголосный канон излагается на трех нотных станах. Однако при этом характер темы – нескладный, прерывистый – максимально отвечает представлениям о музыкальном языке первой половины XX в. Работа над Каноном чрезвычайно полезна, так как способствует расширению представлений студентов о возможностях фортепианной фактуры.

Как справедливо отмечает И.В. Гамова, «Д. Шостакович – крупнейший полифонист XX столетия. Тяготея к творчеству И.С. Баха, С. Танеева, к классическим видам полифонии, композитор насыщает традиционные приемы и формы новым содержанием, подсказанным современностью. Существенную роль играет полифония в тематическом развитии произведений Шостаковича, в раскрытии драматургического конфликта. Имитации, каноны, контрапункт тем выполняют различные формообразующие функции» [3, с. 32]. В Каноне применение подобного рода полифонических приемов подчеркивает ярко выраженный характер тематизма, что придает звучанию миниатюры недосказанность.

Пример 2. Д.Д. Шостакович. «Афоризмы». Канон.



Подобное сопоставление традиции и новаторства присутствует и в других частях цикла. Так, в Ноктюрне отсутствует деление на такты. Импровизационные пассажи, с одной стороны, являются символом мечтательной лирики, но при этом они постоянно прерываются резкими форшлагами, терпкими созвучиями, назойливыми трелями. В Серенаде частая смена размера подчеркивает гротескный характер темы, в Колыбельной на фоне остинато в левой руке звучит ломаная мелодия, то устремляющаяся вверх, то стремительно ниспадающая.

Интонационный материал цикла лаконичен, тщательно изолирован от любых стилевых или интонационных аллюзий. Прозрачность фактуры и особое внимание к каждому голосу приводят к обособленной линеарности каждого голоса. «Графическая трактовка фортепиано, прозрачность звуковой фактуры, рельефность мелодических линий, и, конечно, острая характерность образов» [2, с. 8] становится отличительной чертой «Афоризмов».

Бесспорно, цикл представляет собой яркую страницу в истории развития жанра фортепианной миниатюры первой половины прошлого столетия. Однако пианисты ранее нечасто исполняли и сейчас редко обращаются к произведению Шостаковича. Это связано с тем, что работа над циклом требует не только высокого уровня технического мастерства, но и зрелого профессионализма. Виртуозное владение инструментом необходимо для создания ярких музыкальных образов «Афоризмов», но не менее важно знакомство с исторической обстановкой, в которой был создан цикл. Оно поможет глубже проникнуть в сущность музыки «Афоризмов».

Необходимо помнить, что методы по подготовке цикла избираются строго индивидуально, согласно уровню исполнителя и его темпераменту. Подбирая удобный алгоритм разучивания нотного текста, следует помнить, что процесс предконцертной подготовки произведения должен состоять из целого ряда составляющих. Кроме непосредственного разучивания музыкального материала, работы с технически трудными фрагментами, изучение «Афоризмов» не будет полноценным без философских размышлений и знакомства с историей создания. При таком комплексном подходе пианист сможет максимально емко и убедительно отобразить непростое содержание сочинения. При работе над циклом Шостаковича «Афоризмы» у музыкантов есть уникальный шанс соприкосновения «с личностью и творчеством композитора», возможность открыть «новые грани понимания его внутреннего мира, нравственных и художественных ценностей» [3, с. 125].

Библиографический список

1. Гамова И.В. О полифонии в первой симфонии Д. Шостаковича. *Музыкальное искусство.* 2017; 16: 32–42.
2. Бородин Б.Б. Irina Chukovskaya. Piano sonata in b minor, 24 preludes. Aphorisms. *MEL CD 10 02455.* 2016: 3–20.
3. Миловидова Н.С. Святые узы товарищества» в судьбе и поэтике творчества Д.Д. Шостаковича. *Сфера культуры.* 2020; № 2: 124–131.

References

1. Gamova I.V. O polifonii v pervoj simfonii D. Shostakovicha. *Muzykal'noe iskusstvo.* 2017; 16: 32-42.
2. Borodin B.B. Irina Chukovskaya. Piano sonata in b minor, 24 preludes. Aphorisms. *MEL CD 10 02455.* 2016: 3-20.
3. Milovidova N.S. Svyatye uzy tovarischestva» v sud'be i po`etike tvorchestva D.D. Shostakovicha. *Sfera kul'tury*. 2020; № 2: 124-131.

Статья поступила в редакцию 02.10.22

УДК 37 (1174) DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-199-202

Nikolnikova P.O., *MA student, Moscow State Institute of Culture (Moscow, Russia), E-mail: nikolnpolina@yandex.ru*
Blok O.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Moscow State Institute of Culture (Khimki, Russia), E-mail: o.blokh2011@yandex.ru*

THE PROCESS OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF TUBA AVANT-GARDE COMPOSERS REPERTOIRE AT THE HIGHER EDUCATION CLASSES.

The article studies a current problem of performing on the orchestral and solo instrument – the tuba, in particular the problem of selecting the main repertoire, based on the works of avant-garde composers and modern composers, using specific techniques of playing on a tuba instrument, which are able to reveal the skills of the young

specialist. Among the aspects that develop the level of skill of performers on the tuba highlighted the selection of repertoire that meets the requirements of modern trends. The article formulates the main problems hindering the mastering of the original tubal compositions of avant-garde composers, and also provides one of the ways to solve this problem within the framework of training in the tuba class of the institution of higher vocational education. The object of the study is the instrument of the tuba, the subject of the study is the original compositions of composers-avant-garde for the tuba. The objectives of the study are to study the modern repertoire for the tuba, as well as to identify characteristic difficulties in the development process. The purpose of the research is to analyze and select the most convenient for acquaintance with modern techniques of the game of compositions. The article also explains how much useful to integrate the works of modern composers into the repertoire.

Key words: **tuba, tuba performance, repertoire, avant-garde, playing technique, modern composers.**

П.О. Никольникова, *магистрант, Московский государственный институт культуры, г. Москва, E-mail: nikolnpolina@yandex.ru*
О.А. Блок, *д-р пед. наук, проф., Московский государственный институт культуры, г. Химки, E-mail: o.blokh2011@yandex.ru*

ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ И ОСВОЕНИЯ РЕПЕРТУАРА КОМПОЗИТОРОВ-АВАНГАРДИСТОВ В КЛАССЕ ТУБЫ УЧРЕЖДЕНИЙ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме исполнительства на оркестровом и сольном инструменте туба, в частности, раскрывается проблема подбора и основного репертуара, базирующегося на сочинениях композиторов-авангардистов и композиторов, использующих современные приёмы игры на инструменте «туба», с помощью которых открывается возможность развития навыков и умений молодого специалиста. Среди аспектов, позволяющих совершенствовать уровень исполнительского мастерства обучающихся тубистов, выделяется подбор репертуара, отвечающего требованиям современных тенденций. В статье сформулированы основные трудности и сложности, препятствующие освоению оригинальных тубных сочинений композиторов-авангардистов, а также предоставлен один из способов решения данной проблематики в рамках обучения в классе тубы учреждения высшего профессионального образования. Объектом исследования данной статьи является подготовка обучающихся-тубистов в учреждениях высшего профессионального образования. Целью исследования стало теоретико-методическое обоснование формирования и освоения репертуара композиторов-авангардистов в классе тубы учреждений высшего профессионального образования. В статье также обосновывается необходимость интегрирования в репертуар тубиста произведений современных композиторов.

Ключевые слова: **туба, исполнительство на тубе, репертуар, авангард, технические приёмы, современные композиторы.**

Система профессиональной подготовки исполнителей в классе тубы учреждений высшего профессионального образования на протяжении нескольких десятилетий активно пытается перестроиться на новые условия своего существования и адаптироваться под ускоренный процесс развития современной композиторской школы, столь обогатившей репертуарный запас, в том числе медных духовых инструментов. Традиционная русская исполнительская школа игры на тубе, сформированная в XX веке такими великими исполнителями-тубистами и тромбонистами, как А.К. Лебедев, Б.Г. Манжора, В.М. Блажевич, составляет наиболее прочный фундамент тубного исполнительского мастерства, включая репертуарный план, передаваемый из поколения в поколение. Однако за период своего существования исполнительская техника игры на медных духовых инструментах, в частности на тубе, сильно эволюционировала. Данный процесс обусловлен множеством причин, одна из самых ярких – это заметная тенденция к обновлению и расширению репертуара и соответствующих выразительных средств. Следует отметить, что инструмент туба – уже давно не только представитель ансамблевого и оркестрового исполнительства, но и прогрессирующий сольный инструмент. «Обыденность, стереотипы, каноничность современной музыкально-образовательной системы накладывает отпечаток как на стиль педагогической работы учителей классов инструменталистов, так и на процесс освоения сочинений начинающими исполнителями» [1, с. 99]. Поэтому сегодня становится актуальным поиск музыкально-образовательных моделей, педагогических принципов и технологий, позволяющих обеспечить процесс формирования и освоения репертуара в классе тубы, включая произведения композиторов-авангардистов.

Объект исследования: подготовка обучающихся-тубистов в учреждениях высшего профессионального образования.

Предмет исследования: формирование и освоение репертуара композиторов-авангардистов в классе тубы.

Цель исследования: теоретико-методическое обоснование формирования и освоения репертуара композиторов-авангардистов в классе тубы учреждений высшего профессионального образования.

Задачи исследования:

1. Анализ источниковой базы в области музыкального исполнительства и педагогики; музыкально-инструментального исполнительства (туба).
2. Исполнительский анализ оригинальных музыкальных произведений для тубы композиторов-авангардистов.
3. Изучение методических аспектов исполнительства на тубе: освоение исполнительских приемов, штрихов, способов звукоизвлечения и звуковедения; дыхание, фразировка, артикуляция, интонация и др.

Вторую половину XX века стоит назвать периодом начала поиска композиторами новых звучностей, раннее не использованных возможностей духовых инструментов, в том числе для тубы, новые тембровые окраски и техническое выражение. В связи с данным процессом появляются и молодые исполнители, демонстрирующие растущее мастерство, которое ищет реализацию в совершенно новых и несвойственных классической школе приёмах звукоизвлечения и выразительности, открывающих новые грани художественно-технического выражения и возможностей интерпретации. В этот период времени появляются сочинения для тубы таких авторов, как Antonie Tisne, Milan Slavicky, Stockhausen, Dobrovolski, Øystein Baadsvik, Екатерины Анисимовой и многих других. Анализируя данные сочинения, мы сталкиваемся с совершенно новой нотацией, отображающей специфические приёмы игры, которым, как правило, исполнители не обучаются в музыкальных вузах. Освоив базу и впоследствии обращаясь для профессионального развития к сочинениям композиторов, использующим современные техники и приемы игры, студенты нередко сталкиваются с проблемой понимания и трактовки технической составляющей. Неоднократно данную тему освещали такие учёные, как Н. Хруст, Б. Бартолоцци, Э. Вендель, С. Пенацци, Б. Случина и многие другие. В частности, Хруст озвучивает в своем труде «Новые инструментальные техники: опыт классификации» данную проблему следующим образом: «В течение прошлого века и последнего времени было найдено огромное множество способов звукоизвлечения для каждого инструмента. До сих пор информация обо всем этом множестве техник подавалась описательно: то есть описано само наличие тех или иных приёмов для определённого инструмента, однако нам неизвестны попытки осмыслить все техники как некий единый корпус, как систему» [2, с. 10]. Отсюда вытекает следующая нелёгкая задача – выбор репертуара для студентов высшего профессионального учреждения. Зачастую сами педагоги опасаются выбора сочинений современной композиторской школы и за отсутствием доходчивого и системного разбора относятся к ним скептически. Таким образом, мы выделяем две основные проблемы использования современного репертуара: к первой стоит отнести отсутствие целостно (в идеале – универсально) изложенной системы классификации актуальных средств выразительности и технических приёмов игры на тубе, встречающихся в авангардных сочинениях; ко второй относится отсутствие грамотной исполнительско-просветительской деятельности на базе авангардного репертуара среди студентов – исполнителей на тубе высшего профессионального образования.

Несомненно, как говорил Б. Лифановский, в первую очередь стоит воспитать «музыканта-ремесленника» [3], то есть освоить базу, прежде чем продвигаться дальше до уровня универсального мастера. Однако интеграция современного авангардного репертуара необходима студенту высшего профессионального образования для расширения кругозора, эрудиции и поиска личного уникального творческого развития, роста собственного технического мастерства и навыков, соответствующих актуальным мировым музыкальным тенденциям, для понимания жанровой стилистики и мотивации дальнейшего обучения в целом.

Авангардные сочинения для тубы могут стать как учебным репертуаром (для освоения и совершенствования навыков), так и концертным/конкурсным (для демонстрации музыкальных способностей и мастерства исполнителя, а также для исполнения сочинений на тематических мероприятиях современной музыки).

Ведущим принципом освоения авангардного репертуара является планомерное изучение новых приёмов игры, а также систематическое закрепление изученного на практике во время игры на тубе.

На примере двух сочинений для тубы-соло Wayne S.Baxley «Tuba McDifficult» и Екатерины Анисимовой «Tuba boom» предлагается наглядно рассмотреть процесс ознакомления и освоения современного репертуара. Произведения были выбраны по принципу возрастания новых технических приёмов и

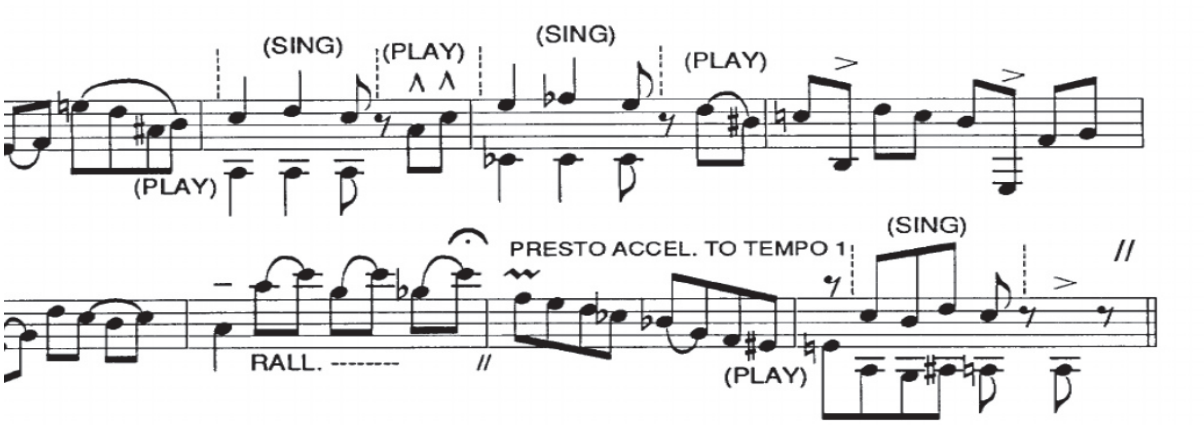


Рис. 1. Wayne S.Baxley «Tuba McDifficult». Обозначение мультифоники текстом «sing»

средств выразительности с целью плавного освоения, проще говоря, перехода от лёгкого к трудному.

Сочинение Wayne S.Baxley небольшое по объёму и доступное по форме (простая трёхчастная). Произведение интересно тем, что оно, несмотря на небольшой объём, весьма разнообразно по динамике и характеру, имеет множество темповых вариаций, таких как rallentando, ritenuto, poco ritenuto, presto accelerando. Самое интересное для исполнителя представляет, конечно же, появление нового технического приёма – мультифоники. Николай Хруст даёт данному приёму следующее определение: «Многозвучия со звуковым результатом принято называть мультифониками. В мультифониках одновременно звучат сразу два основных тона, которые не просто соприсутствуют в одном канале инструмента, но и взаимно модулируют друг друга» [2, с. 127]. Стоит отметить, что мультифоники в основном характерны для деревянных духовых инструментов, особенно для игры на которых необходима трость, и подразумевают собой взятие нескольких звуков (от двух до четырёх) одновременно, а также расщепление звука, то есть непосредственное взаимодействие звуков и тонов, извлеченных на инструменте. В то же время на медных инструментах по своей природе мультифоники как таковые невозможны, так как сам инструмент посредством мундштука может извлекать лишь один звук, поэтому при игре на медных духовых инструментах мультифоника подразумевает собой пение с игрой. Однако сам процесс очень схож с мультифоникой на деревянных духовых, где взаимодействуют два звука инструмента, ведь в случае с медными – коррелируют два звука в виде голоса и непосредственно звука, извлекаемого на инструменте. Исполнять пение с игрой можно как в унисон, так в интервал, задуманный композитором. Довольно часто при исполнении мультифоники на медных духовых инструментах слышны обертоны и дополнительные тона, которые создают ощущение многозвучного аккорда.

Разбирая сочинение, мы видим, что автор для удобства прочтения использует дословное описание приёма как «sing» (см. рис. 1), обходясь без определенной транскрипции, как это мы позже увидим у Е. Анисимовой в сочинении «Tuba boom».

Подготовка к исполнению данного приёма начинается с того, что мы просим студента отдельно исполнить сначала мелодическую линию, порученную инструменту, а далее – мелодическую линию, которая предназначена для вокализации. В случае возникновения проблем с интонацией стоит прибегнуть к проверочной игре на фортепиано. Также предлагается пропевание мелодической вокальной линии и одновременная игра на фортепиано нижнего басового голоса, который в будущем прозвучит на тубе, с целью закрепления интервальной мелодии. Так, на примере предложенного выше отрывка на рис. 1 мы играем ноту «до» большой октавы на фортепиано и поём ноту «ми» малой октавы в тот же момент. Таким образом мы проверяем каждый интервал отдельно, далее совмещаем мелодический ход вместе. Когда исполнитель убедится в том, что каждый интервал выверен, можно приступать к непосредственному исполнению мультифоники на инструменте. Чаще всего, играя данный приём, исполнитель сталкивается с сопротивлением инструмента, голос постоянно «переползает» в хаотичные звуки, а мелодическая линия на инструменте и вовсе пропадает. Чтобы проработать данные трудности, рекомендуется начать исполнение на инструменте и голосом в унисон, далее расширяя интервал до тех пор, пока аппарат и голосовые связки не привыкнут к взаимодействию. Регулярная практика даёт положительные результаты, тем более что данный приём считается приближенным к естественному, в отличие от искусственных техник игры, где требуется дополнительное вмешательство.

Мультифоника может требовать за собой как исполнение низкой мелодии, так и высокой. Так, в сочинении Baxley встречается исключительно верхняя вокализация, о чём автор нам подробно сообщает (см. рис. 2).

Когда будет освоена первая часть произведения с преобладающими четвертными длительностями как на рис. 1, можно плавно приступать к средней части, где всё чаще появляются такие длительности, как восьмые, что немного труднее для вокально-инструментальной координации внутри мультифоники.

Когда работа над освоением нового технического приёма будет закончена, педагог со студентом могут приступить к формированию целостной художественной картины. Произведение насыщено темповыми и динамическими окрасками, разнообразной штриховой палитрой, довольно часто встречаются весьма необычные ритмические конфигурации за счёт смены длительностей. Автор даёт весьма конкретные указания по исполнению, однако находится место и для проявления индивидуальной исполнительской природы. Всегда сочинения для тубы соло, как и произведение «Tuba McDifficult» в частности, несут в себе синтетический междисциплинарный характер, а именно – связь музыкального искусства и театрального, который требует развитие особой харизмы, уникального творческого мышления, а также психологической смелости для исполнения новых приёмов. Я считаю, что данное произведение идеально подходит для педагога и студента по классу тубы, который только начинает знакомство с современным авангардным репертуаром для тубы соло.

Следующее произведение, которое, на наш взгляд, имеет место быть в репертуаре студента-тубиста, – это сочинение «Tuba boom» современного композитора Екатерины Анисимовой. Технически оно оснащено гораздо больше, чем произведение «Tuba difficult», однако темп композитором никак не урегулирован, поэтому исполнитель вправе выбрать наиболее комфортный для него. Наиболее рекомендуемый средний темп четверть равна 90–95, andante. Основная идея произведения – активная пульсация игрой в сильную долю каждый такт, после которой следуют украшения в виде триолей или же мелких длительностей, в связи с этим предлагаемый средний темп наиболее актуальный, чтобы преимущественно сохранить стремительность пульсации, темп более сдержанный в концертном варианте брать не советуется.

В сочинении Анисимовой мы встречаем один радикально новый приём игры, который автор обозначает как Lip Beat (дословно «удар губами» или «удар через губ»), иные композиторы классифицируют его как простой слэп на медном духовом инструменте. Обозначается этот приём у данного композитора «крестиком» (см. рис. 3).

Явление мультифоники мы уже подробно рассмотрели на примере сочинения Baxley. Принцип подготовки и совершенствования приёма сохраняется и здесь. В данном случае это игра нот «фа» контроктавы и вокализация ноты «ля бемоль» малой октавы. Для начала следует сохранить ноту «ля бемоль» в малой октаве для удобства пения, а ноту «фа» «поднять» на две октавы выше, чтобы
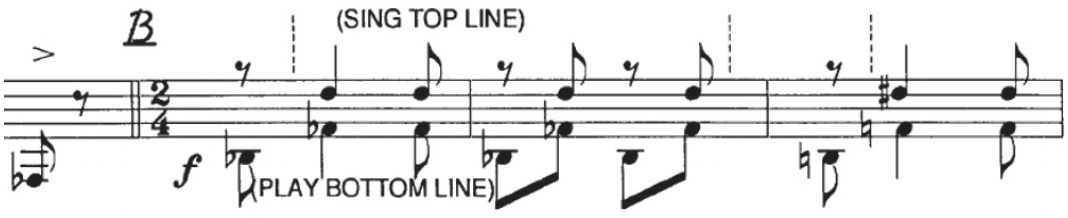


Рис. 2. Композитор подписывает «play bottom line», что в переводе значит «играй нижний голос»
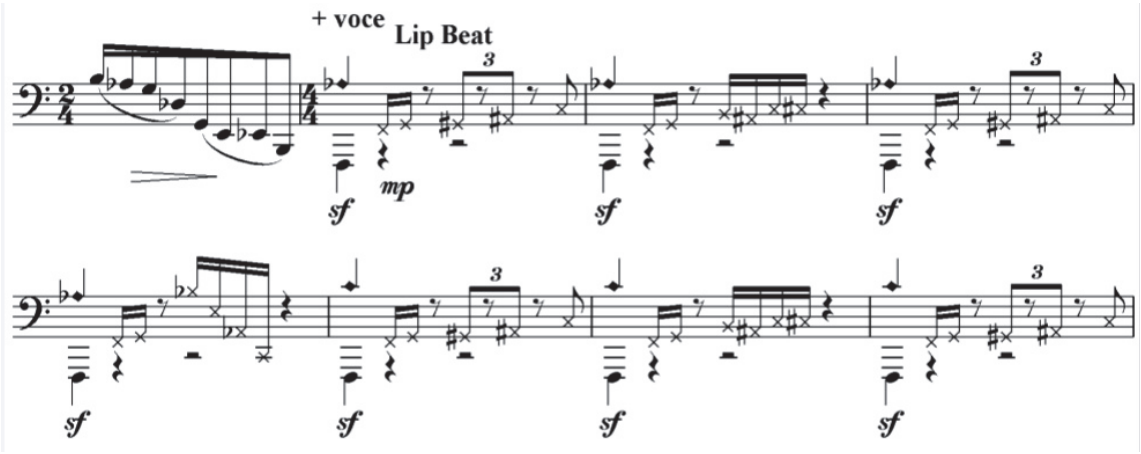


Рис. 3. Ноты, обозначенные ромбиком **+voce,** являются мультифоникой.
Шестнадцатые ноты, обозначенные «крестиком», играются слэпом

сократить интервал до малой терции для более удобного рабочего диапазона. Когда будет стабильно воспроизводиться простой интервал в пределах октавы, исполнитель может «опускать» интервал до оригинального обозначения.

Далее мы встречаем шестнадцатые и триоль с указанием Lip Beat (см. рис. 3), что требует от нас владения техникой игры «слэп». Игра слэпом на медных духовых становится всё более и более частым явлением, но освоить её не всегда удаётся в первого раза в силу нехватки сведений о природе элемента. По сути, слэп – это усиленное стаккато, которое звучит чуть более объёмно и глухо. На медных духовых инструментах и, в частности, на тубе, исполнение приёма композитором задумана определенная высота исполняемого слэпом звука, поэтому к воспроизведению добавляется еще и правильно выбранная аппликатура.

Хочется обратить внимание ещё на один эпизод, обозначаемый Е. Анисимовой как **Improvvisata** (см. рис. 4).

Данный эпизод играется абсолютно свободно, на усмотрение музыканта, исходя из художественного замысла и образа произведения и собственной трактовки исполнителя, из задумок композитора остаётся лишь предпочтение в динамике (cresc.). В рамках освоения авангардной музыки уместным будет, в том числе, и употребление раннее изученных приёмов игры.

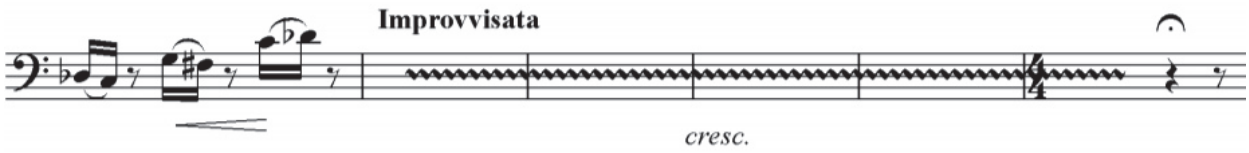


Рис. 4. Фрагмент для свободной импровизации

описывается главным адептом современных техник игры, норвежским тубистом Остином Бадсвиком в одном из его методических сборников так: «Когда вы соединяете мультифоники с резким выдохом как при игре двойным языком (та-ка), получается звук, похожий на работу пропеллера вертолёта, получается слэп» [4]. Похожее объяснение Н. Хруст даёт несколько иному, но очень схожему приёму Tongue rum (языковому удару): «короткий резкий выдох с ударом языка вперёд таким образом, что язык перекрывает поток воздуха» [2], и тоже употребляет сравнение со звуками вертолёта. Отличительная особенность звукоизвлечения при игре слэпом в том, что амбушюр прикрыт. Ещё один способ, который поможет добиться желаемого звучания, – это быстрое произношение глухих согласных «фт» в мундштук на естественно прикрытом амбушюре. Именно последнему определению мы и находим место на практических занятиях, так как оно наиболее доступно для понимания. Сначала исполнитель тренирует произношение данных звуков без мундштука с добавлением резкого и стремительного выдоха, как при игре двойным языком. При этом кольцевая мышца рта зафиксирована в одном устойчивом положении. Затем мы переносим упражнение на игру с мундштуком без инструмента. Когда ощущения от положения аппарата станут устойчивыми, начинаем тренировать упражнение на тубе в удобном диапазоне, не забывая следить за активным выдохом. Также стоит обратить внимание на то, что

Подводя итоги, стоит отметить, что корректный подбор авангардного репертуара по принципу от простого к сложному для начального ознакомления во многом способствует успешному и продуктивному взаимодействию исполнителя-тубиста с музыкальным полотном. Всё чаще новейшие технические приёмы придаются огласке, появляются новые и доступные определения тем или иным приёмам, а также выразительным средствам (Н. Хруст, В. Бойкова, Б. Бартолоции и другие). В статье были рассмотрены наиболее популярные в современном репертуаре тубиста приёмы звукоизвлечения и способы их исполнения. Наглядно можно увидеть, что характерные для современной музыки средства выразительности не только украшают мелодическую линию, но и расширяют технические возможности исполнителя, дают свободу самовыражения и интерпретации, что позволяет добиться особого уникального творческого портрета. Более того, пристальное изучение различных технических элементов вызывает интерес и мотивацию к развитию. Стоит помнить, что авангардные сольные сочинения для тубы представляют собой настоящий синтез искусств, где переплетаются и философия, и религия, и литература, и живопись, и физика и, самое главное, как уже было сказано, театральное мастерство артиста, ведь перед исполнителем стоят не только задачи технического характера, но и смелость превратить в жизнь то, что задумано как автором, так и исполнителем.

Библиографический список

1. Блок О.А. Сочинительство как проявление целостного музыкально-творческого развития юных учащихся-инструменталистов. *Искусство и образование*. 2020; № 6 (128): 98–104.
2. Хруст Н.Ю. *Новые инструментальные техники: опыт классификации*. Диссертация … кандидата искусствоведения. Москва: Музыка, 2017.
3. Лифановский И.Б. *Может, в консерватории что-то подправить?* Available at: https://www.classicalmusicnews.ru/articles/igor-lifanovsky-musical-education/
4. Baadsvik Ø. *From paper to great music.* Oslo, 2015.
5. Денисов Э.В. *Ударные инструменты в современном оркестре*. Москва: Советский композитор, 1982.
6. Левин С.Я. *Духовые инструменты в истории музыкальной культуры*. Москва: Музыка, 1983; Ч. 2.

References

1. Blok O.A. Sochinitel'stvo kak proyavlenie celostnogo muzykal'no-tvorcheskogo razvitiya yunyh uchaschihsya-instrumentalistov. *Iskusstvo i obrazovanie*. 2020; № 6 (128): 98-104.
2. Hrust N.Yu. *Novye instrumental'nye tehniki: opyt klassifikacii*. Dissertaciya … kandidata iskusstvovedeniya. Moskva: Muzyka, 2017.
3. Lifanovskij I.B. *Mozhet, v konservatorii chto-to podpravit'?* Available at: https://www.classicalmusicnews.ru/articles/igor-lifanovsky-musical-education/
4. Baadsvik Ø. *From paper to great music.* Oslo, 2015.
5. Denisov `E.V. *Udarnye instrumenty v sovremennom orkestre*. Moskva: Sovetskij kompozitor, 1982.
6. Levin S.Ya. *Duhovye instrumenty v istorii muzykal'noj kul'tury*. Moskva: Muzyka, 1983; Ch. 2.

Статья поступила в редакцию 01.10.22

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-203-205

Tong Yachao, *postgraduate, Department of Music Institute of Culture and Arts, Moscow City Pedagogical University (Moscow, Russia)*
Jin Meitong, *postgraduate, Department of Music Institute of Culture and Arts, Moscow City Pedagogical University (Moscow, Russia)*

SPECIFICITY OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF GRADUATES OF THE RUSSIAN MUSIC AND PEDAGOGICAL UNIVERSITY OF VARIOUS SPECIALIZATION. The article discusses the most important component of the complex of professional competencies, which is necessary for a graduate of a music and pedagogical university in further productive successful activity in the chosen professional direction. It is shown that communicative competence, which has a significant impact on the level of mastering other professional competencies of future music teachers, is a unifying link that ensures the integrity of the entire competence complex, the formation of which is aimed at the professional training of students in a musical and pedagogical university. The ability to communicate is an integral part of the preparation of a musician and is developed in the process of mastering the art of music as a natural manifestation of the personal and professional qualities of a student-musician. Examples of the development of the ability to communicate in the practice of various classes in the conditions of a musical and pedagogical university are given. The authors refer to the possibilities of a musical and pedagogical university as a model for the development of communicative competence, understood in the study as a universal competence that is also necessary for graduates of universities of other specializations.

Key words: **competency-based approach, communicative competence, integrity of competency-based complex, productive interaction, cultural interaction, pedagogical conditions for formation of communicative competence, specifics of professional training of students at musical and pedagogical university.**

Тун Ячао*, аспирант, Департамент музыкального искусства института культуры и искусств ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет», г. Москва*
Цзинь Мэйтун*, аспирант, Департамент музыкального искусства института культуры и искусств ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет», г. Москва*

СПЕЦИФИКА КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ВЫПУСКНИКОВ РОССИЙСКОГО МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА РАЗЛИЧНОЙ СПЕЦИАЛИЗАЦИИ

В данной статье рассматривается важнейшая составляющая комплекса профессиональных компетенций, необходимых выпускнику музыкально-педагогического вуза в дальнейшей продуктивной успешной деятельности в избранном профессиональном направлении. Показано, что коммуникативная компетенция, отличающаяся значительным влиянием на уровень освоения других профессиональных компетенций будущих педагогов-музыкантов, является объединяющим звеном, обеспечивающим целостность всего компетентностного комплекса, на формирование которого направлено профессиональное обучение студентов в музыкально-педагогическом вузе. Способность к коммуникации является неотъемлемой частью подготовки музыканта и вырабатывается в процессе освоения музыкального искусства как естественное проявление личностных и профессиональных качеств студента-музыканта. Даны примеры развития способности к коммуникации в практике различных занятий в условиях музыкально-педагогического вуза. Авторы обращаются к возможностям музыкально-педагогического вуза как к модели развития коммуникативной компетенции, понимаемой в исследовании как универсальная компетенция, необходимая и выпускникам вузов других специализаций.

Ключевые слова: **компетентностный подход, коммуникативная компетенция, целостность компетентностного комплекса, продуктивное взаимодействие, культурное взаимодействие, педагогические условия формирования коммуникативной компетенции, специфика профессиональной подготовки студентов музыкально-педагогического вуза.**

Компетентностный подход в высшем образовании является сегодня одним из наиболее важных и востребованных. Среди других основополагающих компетенций, необходимых такому специалисту, как учитель музыки – исполнительской, методической, управленческой, организационной, исследовательской и др., коммуникативная компетенция, отличающаяся широким спектром составляющих и значительным влиянием на уровень освоения других профессиональных компетенций будущих педагогов-музыкантов, является тем объединяющим звеном, которое обеспечивает целостность всего компетентностного комплекса, на формирование которого направлено профессиональное обучение студентов в музыкально-педагогическом вузе.

Компетентностный подход, активно привлекающийся в наше время в области образования, имеет ряд интерпретаций, принадлежащих различным исследователям, таким как А.Г. Бермус, И.А. Зимняя, Д.А. Иванов, А.Г. Каспржак, А.В. Хуторской, Б.Д. Эльконин и др., причем каждый из них отмечает, что результатом привлечения компетентностного подхода, в отличие от знаниевого, становится не совокупность полученной и усвоенной обучающимися информации, а способность человека реализовывать эту информацию в разнообразных жизненных ситуациях, применять на практике в различных аспектах.

Так, по мнению Д.А. Иванова, компетентностный подход способствует более адекватной реализации потребностей самых широких слоев населения и рынка труда в целом, сосредотачивая внимание не на процессе, а на результате образования [1].

В свою очередь, О.Е. Лебедев считает, что компетентностный подход представляет собой результат объединения основополагающих принципов, способствующих приобретению опыта решения разнообразных – мировоззренческих, познавательных, нравственных и других социальных проблем, создавая условия формирования такого опыта – опыта самостоятельного выбора и принятия решения [2]. Отметим, что самостоятельность принятия решений опирается на сформированную готовность специалиста «к мобилизации знаний, умений и внешних ресурсов для эффективной деятельности в конкретной жизненной ситуации, готовность действовать в ситуации неопределенности» [3, с. 9].

Компетентностный подход сформировался на базе других, раньше проявивших свои сильные стороны педагогических подходов, среди которых наиболее успешными стали культурологический, научно-образовательный, коммуникативный. Коммуникативная компетенция была усвоена новым подходом и стала необходимым качеством, определяющим наличие у человека способности самостоятельно действовать в самых разнообразных ситуациях и осуществлять продуктивное взаимодействие с другими участниками какого-либо процесса. В своей работе «Компетентностный подход и новое качество образования» Е.Я. Коган отмечает его новизну и решающее влияние на содержание методической основы в процессе внедрения [4].

В 1992 году в проекте «Среднее образование» Совета Европы появился новый термин – «универсальные компетенции» [5, с. 7], были сформулированы их виды, определенные как необходимость изучать, искать, думать, сотрудничать, приниматься за дело, адаптироваться. Нетрудно заметить, что в каждом из этих видов в той или иной степени присутствует то направление, которое сегодня определяется как коммуникативная компетенция. Это систематизирует и объединяет присущую каждому направлению деятельность – уметь решать возникающие проблемы, получать полезную информацию из собственного опыта, взаимодействовать с окружением, консультироваться, участвовать в дискуссиях и уметь отстаивать собственную позицию, уметь договариваться, избегать конфликтов, продуктивно работать в группе, привлекать новые методы и технологии, находить новые решения и т. п.

В российской педагогической теории и практике данный термин утвердился не сразу. Так, в интерпретации И.А. Зимней универсальные компетенции трактуются как «ключевые», Д.А. Махотин предпочитает называть их базовыми, а в методических рекомендациях по разработке проектов ФГОС они определяются как «общие». Только в 2007 году в проекте ФГОС ВПО появляется название «универсальные компетенции». С этого времени данные компетенции определяются как основополагающие для всех имеющихся направлений подготовки обучающихся, и, по общему мнению, способствуют выработке у студентов системного мышления, способности к созданию и внедрению творческих проектов, культурному взаимодействию, навыков работы в коллективе, активному саморазвитию [6].

Российская наука выработала собственную классификацию универсальных компетенций. Так, А.В. Хуторской предложил семь групп универсальных компетенций: ценностно-смысловую, общекультурную, учебно-познавательную, информационную, коммуникативную, социально-трудовую, компетенцию личностного совершенствования. Каждая из данных групп содержит в себе коммуникативные составляющие, позволяющие будущим специалистам адекватно ориентироваться во внешнем мире, накапливать знания и опыт и оценивать их,

находить, сохранять и передавать необходимую информацию, участвовать в профессиональном общении, работать в группе, проявлять самоконтроль и т. п.

Цель исследования – выявление и изучение коммуникативной компетенции, формируемой у выпускников музыкально-педагогического вуза, которая может быть рассмотрена как основа создания необходимых педагогических условий для формирования указанной компетенции на базе вузов других специальностей.

Актуальность данного исследования заключается в привлечении внимания педагогов и студентов к универсальному характеру образовательной среды музыкально-педагогического вуза, которая может послужить ориентировочной моделью создания эффективных педагогических условий для развития коммуникативной компетенции будущих специалистов.

Коммуникативная компетенция будущих педагогов-музыкантов формируется в различных образовательных пространствах через создание необходимых педагогических условий, включающих в себя:

– организованное и целенаправленное обучение взаимодействию и общению, субъект-субъектному диалогическому взаимодействию, сотрудничеству;

– опору на личностно ориентированный подход к обучению, рассматривающий обучение как управление самим механизмом взаимодействия, что вносит позитивные изменения и в дидактическом, и в развивающем, и в воспитательном направлениях;

– формирование на основе личностно ориентированного подхода диалоговой формы партнерского общения;

– активизация творческого потенциала личности, её резервных возможностей;

– переориентировка учебного процесса в учебно-исследовательский, в котором главную роль играет интегрированное, развивающее обучение;

– привлечение современных педагогических технологий, с помощью которых осуществляется взаимодействие всех участников образовательного процесса;

– активизация способности к эмпатии как качеству личности, ответственному за создание атмосферы открытости и доверительности.

Научная новизна исследования заключается в том, что авторы обращаются к возможностям музыкально-педагогического вуза как к модели развития коммуникативной компетенции, понимаемой в исследовании как универсальная компетенция, необходимая и выпускникам вузов других специализаций.

Теоретическая значимость исследования базируется на идеях и теориях в области

общения, отношений межличностного взаимодействия (А.А. Бодалев, Б.Ф. Ломов, А.В. Мудрик); межкультурной коммуникации (Р.Д. Льюис, С.Г. Тер-Минасова), психологии общения (М. Аргайл, Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, В.Н. Мясищев); развития личности в общении (Л.И. Божович, Л.П. Буева, Л.М. Кустов и др.).

Определено качественное своеобразие построения и протекания учебного процесса, способствующего формированию коммуникативной компетенции у студентов музыкально-педагогических вузов.

Музыкально-педагогический вуз обладает своей ярко выраженной спецификой всего процесса обучения будущих педагогов-музыкантов. Среди необходимых профессиональных компетенций – педагогических, исполнительских, психологических, организационных и др. – коммуникативные компетенции занимают особое и очень важное место. Это связано в первую очередь с тем, что способность к коммуникации, продуктивному общению является неотъемлемой частью подготовки музыканта и вырабатывается в процессе освоения музыкального искусства как естественное проявление личностных и профессиональных качеств студента-музыканта.

Любая музыкальная специализация включает в себя обязательное владение музыкальным инструментом, и это предполагает регулярные индивидуальные занятия с педагогом (в случае освоения оркестрового музыкального инструмента или вокальной работы – это еще и работа с концертмейстером). Исполнительское искусство постигается не только в игре соло, но и в ансамбле, и в оркестре. Специально стоит сказать о хоровых занятиях, в которых принимают участие практически все студенты – будущие педагоги-музыканты. Все эти виды профессиональной музыкальной подготовки активно развивают способность к продуктивному общению, творческой коммуникации.

Остановимся более подробно на направлениях развития способности к коммуникации у студентов различной специализации музыкально-педагогического вуза.

У студентов-пианистов данная способность получает развитие в процессе индивидуальных занятий с педагогом класса фортепиано и опирается на творческий характер общения педагога и ученика, которое «одновременно реализует коммуникативную, перцептивную и интерактивную функции, используя при этом совокупность вербальных, символических и кинестетических средств. Педагогическое общение образует специфический синтез всех основных характеристик, выражающийся в новом качественном содержании и определяющийся характером взаимодействия субъектов образовательного процесса» [7, с. 39].

Отметим важность непосредственного, интентного общения, которая стала особенно заметной после вынужденного перехода на дистантный формат проведения занятий. При том, что педагоги-музыканты прекрасно осознают, что научить играть на музыкальном инструменте удаленно невозможно, были предприняты серьезные усилия адаптации компьютерных педагогических технологий к осуществлению данного процесса. Появились новые технологии и методы обучения студентов-музыкантов, которые позволили в целом сохранить уже имеющиеся достижения в отечественной музыкальной педагогике. Но, как отмечает ректор Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова В.А. Садовничий, «настоящее образование невозможно без диалога учителя и ученика глаза в глаза, без вопросов и ответов; без живого человеческого общения. Заменить учителя его высокотехнологичным воспроизведением – значит лишить процесс обучения жизненной силы. С экрана компьютера можно получить много информации, но энергии для интеллектуального роста, то есть для настоящего обучения, электронные ресурсы не дают. Человек может получить её только от человека» [8, с. 7–8].

Коммуникативные компетенции у студентов-пианистов вырабатываются и закрепляются также в процессе ансамблевого музицирования. Это могут быть четырехручные переложения как произведений для фортепиано, так и парафразы оперных и оркестровых партитур, которые исполняются на одном или на двух роялях. Фортепианный ансамбль как эффектный, яркий номер всегда привлекает внимание слушателей в концертных программах. Это способствует регулярному участию студентов в просветительских и шефских концертах, что само по себе также является хорошим тренингом для развития коммуникативных способностей студентов. Совместное ансамблевое исполнение музыкального произведения развивает способность и привычку слушать партнера, улавливать самые тонкие нюансы действий, обмениваться особенностями собственной интерпретации невербально – на уровне общего дыхания, характера прикосновения к инструменту, образов, возникающих в воображении исполнителей.

В учебную программу студентов-пианистов входит также концертмейстерская подготовка, предполагающая интенсивное развитие способности к творческому общению, продуктивной работе в малой группе. Концертмейстер – смысловая и психологическая основа ансамбля – творческого взаимодействия пианиста и вокалиста (скрипача, флейтиста, виолончелиста и др.). Во время исполнения музыкального произведения с участием концертмейстера формируется творческая группа с собственной иерархией, где сам концертмейстер становится её ведущей частью, «локомотивом» движения, а все остальные участники, чутко улавливая все оттенки исполнительского образного плана, как бы «вплетают» свои партии в общее звучание.

Для студентов теоретических специальностей – таких, например, как история музыки, музыковедение развитие коммуникативной компетенции наиболее активно осуществляется в процессе совместной работы по реализации творческих проектов. Подобные проекты могут быть представлены в виде устного сообщения, доклада, демонстрации презентации, сопровождающейся содержательным комментарием и осуществляться силами одного студента. Однако вся подготовительная работа проводится в группе, величина которой определяется педагогом – это могут быть группы по 2–3 человека или несколько большие объединения – 5–8 человек. Приведем пример создания и внедрения творческого интернет-проекта «Классическая музыка для всех: электронный путеводитель по истории музыки», созданного студентами МГПУ (Институт культуры и искусств, Департамент музыкального искусства) под руководством доктора искусствоведения, профессора Е.Г. Артемовой.

Данный проект является открытым научно-популярным справочным интернет-ресурсом по истории западноевропейской и русской музыкальной культуры. Его направленность определяется образовательными и просветительскими задачами. «Структура сайта предлагает развернутую систему ссылок, сопровожденную тематическими иллюстрациями и музыкальными примерами-аудиофайлами для прослушивания online. Ресурс включает также систему внешних ссылок, позволяющую прослушивать оперы и симфонии в полной видеоверсии» [9]. В процессе работы по созданию данного ресурса существенно активизировались коммуникативные стороны подготовки студентов – их общение друг с другом, обмен информацией с преподавателем, поиск необходимых материалов в библиотеках и интернет-пространстве.

Очевидно, что занятия в хоре или в хоровом ансамбле дают пример наиболее глубокого и разностороннего творческого общения, невозможного без развитых коммуникативных способностей, позволяющих объединить значительное количество участников исполнения в единый, обладающий собственным тембром звучания коллектив исполнителей. Здесь имеются и специфические сложности, так как некоторые вокальные педагоги считают, что пение в хоре может отрицательно влиять на становление оперного солиста-вокалиста. В ряде высших учебных музыкальных заведений, в том числе в Московской государственной консерватории имени П.И. Чайковского, студенты, специализирующиеся на оперном вокале, освобождаются от хоровых занятий. Известный вокальный педагог и оперный солист Цзян Шанжун в своей диссертации «Педагогический потенциал взаимодействия систем вокального воспитания студентов в музыкально-педагогических вузах России и Китая» отмечает, что «особенности подготовки студентов в музыкально-педагогических вузах предполагают значительную хоровую подготовку, что входит в противоречие с подготовкой оперного исполнителя, так как эти направления вокальной практики базируются на диаметрально противоположных принципах звукоизвлечения» [10, с. 4]. Данного противоречия можно избежать, заменив хоровые занятия вокально-хоровым ансамблем, характеризующемся как коллектив солистов-вокалистов, в котором каждый исполнитель

проявляет и сохраняет собственные звуковые качества, встраивая свой голос в общее звучание, но не растворяясь в нем.

Таким образом, отмечаем, что изучение коммуникативной компетенции, формируемой у выпускников музыкально-педагогического вуза в русле компетентностного подхода к образованию, показало, что подготовка педагогов-музыкантов имеет широкие разнообразные возможности развития коммуникативных способностей. Это опирается на творческое общение, непременно сопровождающее деятельность в пространстве музыкального искусства, и содействует формированию коммуникативной компетенции, являющейся одной из важнейших среди профессиональных компетенций специалиста. Показано, что процесс формирования коммуникативной компетенции в музыкально-педагогическом вузе может быть рассмотрен как основа создания необходимых педагогических условий для формирования указанной компетенции на базе вузов других специальностей.

Библиографический список

1. Иванов Д.А., Митрофанов К.Г., Соколова О.В. *Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий.* Учебно-методическое пособие. Москва: АПКиПРО, 2003.
2. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании. *Школьные технологии*. 2004; № 5: 3–12.
3. Сергеев И.С., Блинов В.И. *Как реализовать компетентностный подход на уроке и во внеурочной деятельности*. Москва: АРКТИ, 2007.
4. Коган Е.Я. Компетентностный подход и новое качество образования. *Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию*. Самара: Профи, 2001.
5. Махотин Д.А., Павлова А.М. *Формирование универсальных компетенций студентов в условиях образовательной среды ВУЗа*. Екатеринбург, 2000.
6. Зубарева Ю.Н., Киселева М.А., Ахметжанова Г.В. Анализ видов универсальных компетенций в отечественной и зарубежной педагогике. *Научный лидер*. 2021; Выпуск № 18 (20). Available at: https://scilead.ru/article/520-analiz-vidov-universalnikh-kompetentsij-v-otec
7. Кабкова Е.П. Педагогическая самопрезентация как необходимая составляющая компетенции педагога искусства. *Музыкальное искусство и педагогика на современном этапе развития:* материалы научно-практической конференции. Москва: МГПУ, 2011: 35–41.
8. Садовничий В.А. Университеты, общество и будущее человечества. *Вестник ВГУ*. Серия: Проблемы высшего образования. 2019; № 2: 5–14.
9. Артемова Е.Г., Бодина Е.А., Телышева Н.Н. Разработка многоуровневой модели цифрового образования по предметам эстетического цикла. *Педагогика искусства.* 2019; № 1: 8–13. Available at: www.art-education.ru/electronicjournal
10. Цзян Ш. *Педагогический потенциал взаимодействия систем вокального воспитания студентов в музыкально-педагогических вузах России и Китая.* Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Москва: МГПУ, 2018.

References

1. Ivanov D.A., Mitrofanov K.G., Sokolova O.V. *Kompetentnostnyj podhod v obrazovanii. Problemy, ponyatiya, instrumentarij*. Uchebno-metodicheskoe posobie. Moskva: APKiPRO, 2003.
2. Lebedev O.E. Kompetentnostnyj podhod v obrazovanii. *Shkol'nye tehnologii*. 2004; № 5: 3-12.
3. Sergeev I.S., Blinov V.I. *Kak realizovat' kompetentnostnyj podhod na uroke i vo vneurochnoj deyatel'nosti*. Moskva: ARKTI, 2007.
4. Kogan E.Ya. Kompetentnostnyj podhod i novoe kachestvo obrazovaniya. *Sovremennye podhody k kompetentnostno-orientirovannomu obrazovaniyu*. Samara: Profi, 2001.
5. Mahotin D.A., Pavlova A.M. *Formirovanie universal'nyh kompetencij studentov v usloviyah obrazovatel'noj sredy VUZa*. Ekaterinburg, 2000.
6. Zubareva Yu.N., Kiseleva M.A., Ahmetzhanova G.V. Analiz vidov universal'nyh kompetencij v otechestvennoj i zarubezhnoj pedagogike. *Nauchnyj lider*. 2021; Vypusk № 18 (20). Available at: https://scilead.ru/article/520-analiz-vidov-universalnikh-kompetentsij-v-otec
7. Kabkova E.P. Pedagogicheskaya samoprezentaciya kak neobhodimaya sostavlyayuschaya kompetencii pedagoga iskusstva. *Muzykal'noe iskusstvo i pedagogika na sovremennom `etape razvitiya:* materialy nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva: MGPU, 2011: 35-41.
8. Sadovnichij V.A. Universitety, obschestvo i buduschee chelovechestva. *Vestnik VGU*. Seriya: Problemy vysshego obrazovaniya. 2019; № 2: 5-14.
9. Artemova E.G., Bodina E.A., Telysheva N.N. Razrabotka mnogourovnevoj modeli cifrovogo obrazovaniya po predmetam `esteticheskogo cikla. *Pedagogika iskusstva.* 2019; № 1: 8-13. Available at: www.art-education.ru/electronic journal
10. Czyan Sh. *Pedagogicheskij potencial vzaimodejstviya sistem vokal'nogo vospitaniya studentov v muzykal'no-pedagogicheskih vuzah Rossii i Kitaya.* Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva: MGPU, 2018.

Статья поступила в редакцию 02.10.22

УДК 372.878+37.026.9 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-205-208

Rapatskaya L.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Cand. of Art History, Professor, Department of Methodology and Technology of Pedagogy of Music Education n.a. E.B. Abdullin, Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russia), E-mail: la.rapackaya@mpgu.su*
Naumova Yu.O., *music teacher, MBOU Gymnasium № 5 (Krasnogorsk, Russia), E-mail: morozik_yuliya@mail.ru*

RUSSIAN TEMPLE MUSIC IN RUSSIAN MUSICOLOGY AND PEDAGOGY OF MUSIC EDUCATION. Russian sacred music has always occupied a special place in the history of Russian culture, which is why it has received a great analytical justification in Russian historical and theoretical musicology. The authors analyze the Russian sacred music in Russian historical and theoretical musicology from the moment of the adoption of Christianity in Russia to the present day. Based on the available studies of the process of formation of Russian sacred music in musicological literature, the authors propose to trace how its structure and content changed in different periods of Russian history in the system of Russian musical education and on the basis of musicological works to show that Russian sacred music is an art directly related to the process of education and formation of spiritual and moral foundations of personality. Such analysis allows to organically move on to the study of Russian sacred music and determine its importance for the national pedagogy of music education.

Key words: **temple music, Russian sacred music, church singing tradition, pedagogy of music education.**

Л.А. Рапацкая, *д-р пед. наук, канд. искусствоведения, проф., Московский педагогический государственный университет, г. Москва, E-mail: la.rapackaya@mpgu.su*
Ю.О. Наумова*, аспирант, Московский педагогический государственный университет, учитель музыки МБОУ Гимназии № 5, г. Красногорск, E-mail: morozik_yuliya@mail.ru*

РУССКАЯ ХРАМОВАЯ МУЗЫКА В ОТЕЧЕСТВЕННОМ МУЗЫКОЗНАНИИ И ПЕДАГОГИКЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Русская духовная музыка всегда занимала особое место в истории русской культуры, именно поэтому она получила большое аналитическое обоснование в отечественном историческом и теоретическом музыкознании. Авторами проводится анализ русской духовной музыки в отечественном историческом и теоретическом музыкознании от момента принятия христианства на Руси и до наших дней. Основное внимание в данной работе уделяется изучению ключевых этапов становления русской духовной музыки как части педагогики музыкального образования, раскрывается содержание понятий, составляющих русские церковно-певческие традиции. Опираясь на имеющиеся исследования процесса становления русской духовной музыки в музыковедческой литературе, авторы предлагают проследить, как менялись ее структура и содержание в разные периоды истории России в системе отечественного музыкального образования, и на основании музыковедческих работ показать, что русская духовная музыка – это искусство, непосредственно связанное с процессом воспитания и формирования духовно-нравственных основ личности. Подобный анализ позволяет органично перейти к изучению русской духовной музыки и определению ее большого значения для отечественной педагогики музыкального образования.

Ключевые слова: **храмовая музыка, русская духовная музыка, церковно-певческая традиция, педагогика музыкального образования.**

Актуальность настоящего исследования определяется потребностью сегодняшней российской педагогики в изучении истории русской духовной музыки, которая в определенной степени стала ориентиром развития отечественного музыкального образования. При этом круг рассматриваемых историко-педагогических проблем все время расширялся. Если раньше (до середины 90-х годов XX в.) музыкальное образование рассматривалось без ориентации на конкретную музыку (светскую, религиозно-духовную или народную), то в настоящее время стало весьма актуальным рассмотрение конкретной музыки, например, религиозной ориентации, что еще более актуализировало рассматриваемую нами проблему русской храмовой музыки в отечественном музыкознании и педагогике музыкального образования.

Цель исследования – изучение и анализ процесса становления русской духовной музыки в музыковедческой литературе, изменений в структуре и содержании в разные периоды истории России в системе педагогики музыкального образования.

Для достижения поставленной цели, были сформулированы следующие задачи:

1. Разработать теоретико-методологические основы исследования истории отечественного музыкального образования с позиции православной церкви, когда возникло новое музыкальное направление – русская духовная музыка, которая стала одним из ориентиров дальнейшего развития отечественного музыкального образования.

2. Опираясь на имеющиеся исследования процесса становления русской духовной музыки в музыковедческой литературе, проследить, как менялась ее структура и содержание в разные периоды истории России в системе педагогики музыкального образования.

3. На основании музыковедческих работ показать, что русская духовная музыка была искусством, непосредственно связанным с процессом воспитания и формирования духовно-нравственных основ личности. Это положение позволяет перейти к анализу русской духовной музыки в отечественной педагогике музыкального образования.

4. Проанализировать основные этапы становления и развития русской духовной музыки в музыкознании и педагогике музыкального образования и сделать основные выводы по результатам наших исследований.

С принятием христианства, ставшим основой нашего государства, Россия приняла новые традиции. Слияние новой религии с традиционным верованием привело к формированию уникальной русской православной культуры – «народной по духу и канонической по форме» [1, с. 97]. Православную религию и культуру отличала ее самобытность. Но не одно столетие прошло, пока сформировался облик православного христианства, нашедший свое отражение в храмах, иконописи, богослужении и других видах церковного искусства. Именно в лоне православной церкви возникло новое музыкальное направление – русская духовная музыка, которая стала одним из ориентиров дальнейшего развития отечественного музыкального образования.

Русская духовная музыка всегда занимала особое место в истории русской культуры, именно поэтому она получила большое аналитическое обоснование в отечественном историческом и теоретическом музыкознании. Аксиологическую значимость церковной музыки в своих трудах отмечали такие учёные, как И.А. Ильин, П.А. Флоренский, В.С. Соловьев, В.В. Розанов, С.Н. и Е.Н. Трубецкие, В.Ф. Одоевский, В.Н. Лосский, М.В. Бражников, Н.Д. Успенский и др. Важную роль играют исследования, посвящённые историко-теоретическим анализам христианской храмовой музыки, Ю.В. Келдыша, Н.А. Герасимовой-Персидской, А.Д. Кастальского, В.В. Медушевского, В.И. Мартынова, Л.А. Рапацкой, М.Г. Рыцеревой, О.Е. Левашовой. Взаимосвязь религиозной православной традиции и русской духовной музыки со становлением педагогики музыкального образования раскрыта в трудах Н.Е. Косовцева, В.В. Медушевского, В.И. Мартынова, Е. В. Николаевой, Л.А. Рапацкой др.

Не имея организованной системы, христианизация Руси осуществлялась сравнительно медленно. Однако положение дел в этой области стало меняться связи с ростом экономических городов-центров и развитием культурной жизни Руси. В Киеве, являвшемся в то время крупным политическим и экономическим центром Руси, приступают к строительству церквей и храмов [2, с. 11]. Значимым событием стало воздвижение в центре Киева Десятинной церкви. Это был величественный храм с великолепной архитектурой, который имел в будущем два певчих хора, что предполагало и наличие обученных певцов. А созванный в 1274 году метрополитом Киевским и всея Руси Кириллом III Владимирский Церковный собор вызвал необходимость подготовки профессиональных кадров – педагогов музыкального образования и исполнителей церковных песнопений, а также развития книжного производства, создания рукописных нотных изданий для обучения по ним пению [3, с. 106].

Возникает естественная необходимость в поиске опытных педагогов церковного пения. Уже в XI веке появились при церквях певчие и педагоги, которые обучали начинающих исполнителей. В педагоги приглашали греческих духовных певцов (деместиков), которые принимали участие в обучение певчих Киева, Москвы, Владимира, Ростова. Деместики обучали не только пению в хоре, но и исполнению солирующих партий, а также управлению самим певческим процессом во время богослужения [4, с. 26]. Приглашённые учителя пения сформировали собственную базу мастеров духовной музыки, которые также в скором времени преподавали начинающим певцам основы религиозной музыки. Начинает развиваться церковно-певческая традиция, ставшая частью православной богослужебной культуры.

Церковно-певческая традиция – это широкое определение, которое включает в себя синтез певческих стилей, направлений, церковных богослужений, певческих школ, которые сложились в разные эпохи церковного становления в отечественной и зарубежной практике. Важной особенностью данного определения будет церковное песнопение, которое уже в XVIII в. заменилось на словосочетание «церковная музыка», в XIX в. стало именоваться «духовная музыка», а в конце XX в. – «православная музыка». Это произошло по инициативе московского диакона Иоанникия Коренева, который в середине XVII в. в своем труде «О пении божественном» описал идею единения пения, стилей и музыки в целом [5].

Такая точка зрения получила свое отражение в исследованиях и трудах известных ученых-медиевистов М.В. Бражникова, Н.Д. Успенского и др. Все они изучали церковное песнопение как особый вид музыкального искусства [6]. Русское православное богослужебное пение – важная составляющая русской духовной культуры, но также это и целая наука, которая опирается на учения нескольких поколений музыкантов и ученых в этой области.

В статье, входящей в труд «История русской музыки», Ю.В. Келдыш отмечает, что расцвет русской духовной музыки в России пришел на период XV–XVI века, когда практически был завершен процесс сложения единого государства, экономическим и политическим центром которого уже стала Москва. Особым предметом заботы государства становится и собственно церковное пение. Так, начиная с конца XVI века, стало понятным, что его необходимо включать и в процесс обучения детей [7].

Проводимые по приказу Ивана IV (Грозного) обсуждения в 1551 году в Стоглавом Соборе выявили необходимость в разработке проекта книжных училищ на домашнем обучении у священников, где будет преподаваться письмо, чтение и церковное пение. В данном проекте основой служили идеи формирования не только грамотности, но и духовного становления подрастающего поколения. Старейшие священники и диаконы должны были обучать детей, заботиться о тех, кого передали им на обучение. Так, учащихся таких домашних школ учили «страху Божию, благочинию, письму, грамоте, почитанию церковного чина, песнопению» [там же].

Русская духовная музыка становится опорой и традицией музыкального исполнения, формирования в людях божественного начала, нравственного становления. Так, вновь сформированный духовный мир людей позволил отразить свои переживания и благодать в духовной музыке. Как отмечал Патриарх Московский Алексей (Симанский), только чистый душой человек мог познать таинство церковного песнопения, его божественной сути, передать мелодику, с богословием исполнять хоровые партии [8].

На основании музыковедческих работ мы хотим подчеркнуть, что русская духовная музыка была искусством, непосредственно связанным с процессом воспитания и формирования духовно-нравственных основ личности. Это положение позволяет перейти к анализу русской духовной музыки в отечественной педагогике музыкального образования.

Развитие музыкального образования православной ориентации на протяжении всех этапов было обусловлено особенностями эволюции русской богослужебной музыки. Опираясь на имеющиеся исследования процесса становления русской духовной музыки в музыковедческой литературе, предпримем попытку проследить, как менялась ее структура и содержание в разные периоды истории России в системе педагогики музыкального образования.

Е.В. Николаева в своем исследовании истории музыкального образования Древней Руси с конца X и до середины XVII столетия выделяет три основных периода: первый период – с конца X до начала XV века; второй период охватывает XV–XVI столетия; третий период – первая половина XVII столетия. В рамках нашего исследования мы выделили еще два периода, характеризующих процесс становления русской духовной музыки как педагогического феномена. Это период со второй половины XVII века до конца XIX века; последний период с конца XIX века и по настоящее время. Таким образом, мы сможем проследить основные этапы развития русской духовной музыки в педагогике музыкального образования [9].

С введением христианства связано и начало школьного образования в Древней Руси. Первые школы в Киевском государстве были созданы князем Владимиром Святославовичем. Учебными книгами служили азбука, псалтырь и часослов. Детей учили чтению, письму, церковному пению [10].

Древняя Русь, основываясь на православной религии Восточной церкви, заимствует и педагогическую систему, и традиции богослужебного пения. Первые страницы истории русского церковного пения указывают на зависимость его как от пения славянской (болгарской) Церкви, так и от пения Церкви греческой. Согласно свидетельствам летописцев, весь первоначальный круг церковного пения получен Русью из Византии через южных славян, уже имевших славянский перевод Священного писания и богослужебных книг [11, с. 105].

Византийская образовательная практика основана на концепции христианской веры, идей Востока, духа тех годов, которая заключалась в соблюдении главных нравственных ценностей, таких как любовь к ближнему, справедливость, верность. Однако в то же время духовное и интеллектуальное воспитание счита-

лось неотделимым друг от друга. Для них путь к совершенству – это, прежде всего, преодоление зла, в которое впадает несовершенный человек. Они считали, что самое божественное в человеке – свобода воли и нравственность. Ознакомление с практикой образования и педагогической мыслью Византии, традицией уважительного отношения к знаниям оказало огромное воздействие на воспитание и обучение в средневековой Руси [там же].

Становление музыкального образования «народно-православной» ориентации происходило на основе взаимосвязи магических языческих и православных воззрений, образующих некое единство. Однако освоение богослужебного пения, являющегося частью русской православной службы, осуществлялось в соответствии с православными установками. Поэтому со временем значение богослужебной музыки в жизни человека постепенно преобразовалось. Обращение к языческим богам замещалось славлением христианского Бога, а ряд языческих ритуалов был приведен в соответствие с народным православным календарем [11, с. 158]. Таким образом, язычество со временем утратило свою значимость, а музыкальные и музыкально-педагогические воззрения в этой области получили иную направленность.

Как мы уже отмечали ранее, распространение христианства на Руси шло сравнительно медленно, то освоение традиций церковного пения и развития образования в целом не имело массового характера, следовательно, и организованной системы. Однако с образованием и укреплением единого Российского государства православие окончательно приобретает черты государственной идеологии, соответственно, начинает меняться отношение и к образованию в целом. Вышеуказанные события вызвали появление новых учебных заведений, одни из которых были при монастырях, а также школы высшего типа для детей знати. В отдельных княжествах стали открываться специализированные школы: школы древнерусской живописи, архитектуры, школы церковного пения.

Ещё одним витком развития певческой православной школы было преобразование в музыкальном обучении, где появляются братские школы Луцкой, Киевской, Львовской и др. В содержание образования братских школ входило освоение учащимися православных традиций богослужебного пения. Интересным и важным фактом для нашего исследования является то, что именно в братских школах впервые упоминается и о музыке. В этих школах произошла переориентация содержания, методов и форм музыкального образования на освоение учащимися многоголосного пения партесного типа и обучение пению по линейной нотации. Именного с этого времени музыка в некоторых школах стала входить в содержание музыкального образования наряду с богослужебным пением. Это привело к кардинальным изменениям во всей системе музыкального образования в середине XVII века [12, с. 144].

В 1-й половине XVIII века формируется множество преобразований, связанных с правлением Петра I. Основа образования также строится на церковном пении, обучении религии в уже созданных приходских училищах, а также открываются архиерейские учебные заведения. Уже к концу XVIII века происходит расцвет духовной музыки. Отсутствие в России специальных педагогических учебных заведений дало почву для организации при Придворной певческой капелле специальных регентских классов, активное участие в организации которых принял директор А.Ф. Львов.

Следующим значимым событием в области образования духовной музыки становится открытие в 1868 году Синодального училища церковного пения в Москве, в основу формирования которого легло сочетание богослужебной и музыкально-педагогической практик. Поэтому именно с точки зрения интеграции духовного и профессионального музыкального воспитания ценной для нашего исследования является работа А.С. Стрельцовой, которая рассматривает Синодальное училище прежде всего в контексте истории российской педагогики, а не как «явление истории музыки и музыкальной культуры» [13, с. 126].

А.С. Стрельцова отмечает, что ведущую роль в учебном процессе училища играла именно педагогическая практика, а «становление регентских (хормейстерских) и певческих умений и навыков основывалось на непосредственной богослужебной и концертно-исполнительской деятельности хора в церковно-певческой атмосфере Успенского собора» [там же].

Знаменный распев стал основным в исполнительской практике певчих, где формировалось культурное и нравственное начало учащихся, их духовность. Пение на церковном богослужении сопровождалось требованиями, которые опирались на клиросных певцов. Данная исполнительская техника позволяла настроить всех певцов на один лад, духовно сблизить их, клиросное пение было основой церковных песнопений. Также, занимаясь богослужением, певчие должны были вести и праведный, высоконравственный образ жизни [14].

Особое место в системе школьного образования занимает сельская школа в Татево, открытая С.А. Рачинским и ставшая продолжательницей первых церковно-приходских школ. Ведущее место в круге преподаваемых дисциплин отдавалось изучению Закона Божьего, церковно-славянского языка и церковного пения [3, с. 30].

Педагогом С.В. Смоленским в 1907 г. в г. Петербурге было создано Регентское училище, которое давно планировалось и обсуждалось как необходимое. Это произошло на основании закрытия регентских классов для широкой массы населения, их могли посещать только певчие Придворной капеллы. Образовательная программа данного училища, как пишет Смоленский, включала синтез профессионального развития Синодального училища и мастерства Придворной капеллы, которой заведовал сам Смоленский с конца 1890 по 1903 годы [3]. Важной сферой развития Регентского училища стал пункт о принятии на обучение представителей женского пола.

С.Ю. Дивногорцева отмечает в своем исследовании, что на рубеже XIX–XX вв. начинаются первые нецерковные настроения. Связаны они были с противоречивостью истин веры и науки. Еще до октябрьской революции возникают идеи отделения Церкви от государства и школы и запрета преподавания Закона Божия. А уже в 1918 году, после Великой Октябрьской революции Церковь официально была отделена от государства, что было в дальнейшем закреплено конституцией. С этого момента начинается антирелигиозное воспитание подрастающего поколения, ставшее основной воспитательной целью [8].

Особое место в этом направлении занимала школа. Революция привела к изменениям в системе образования. Была проведена корректировка учебных планов по всем учебным дисциплинам. В первую очередь был отменен закон Божий. Новые образовательные программы были ориентированы на изучение предметов и явлений окружающей среды, трудовой деятельности людей. Предполагался даже учет национальных особенностей детей. Антирелигиозная пропаганда велась таким образом, «чтобы она совершенно не вызывала у юных пионеров мысли о нападках на их религию».

В статье Ю.Г. Саловой дается характеристика активной борьбы советской педагогики с приобщением детей к духовно-религиозным ценностям. Важной задачей стало воспитание детей в духе коллективизма и интернационализма. Одним из видов антирелигиозного воспитания была организация альтернативных праздников. В 20–30-е годы прошлого века это дало свои результаты, потому что именно молодежь стала вступать в ряды существующей в то время организации «Союза воинствующих безбожников» [15, с. 209].

Тем не менее в то же время в русской эмиграции за рубежом продолжались и развивались традиции православной педагогической культуры. Эмигрантами была создана целая образовательно-воспитательная среда. Православные духовные школы продолжали свое существование. Были организованы институты и семинарии.

Таким образом, уместно подчеркнуть, что в дореволюционной России прослеживалось безусловное преобладающее влияние Русской православной церкви на историю развития педагогики образования.

Конец XX столетия стал переломным в истории духовной жизни России. Русская Православная Церковь снова вовлекается в жизнь государства и школы. Однако процесс религиозного возрождения носил, скорее, внешний характер. Восстанавливались разрушенные церкви и монастыри, строились новые. Но более глубокое осмысление идеалов православного христианства было все еще вне этого процесса.

И только в настоящее время стал происходить реальный подъем духовного просвещения. В последние десятилетия в системе российского образования прослеживается положительная тенденция возрождения духовных и культурных традиций нашей страны. Об этом свидетельствует включение в основную программу общеобразовательных школ предмета «Основы православной культуры» и «Основы светской этики». В программах по музыке и изобразительному искусству глубже изучаются темы, связанные с духовной культурой нашего народа и традициями православия.

Синтез церковной и народной культуры с педагогикой способствует созданию методов воспитания учащихся, которые должны сформировать положительное и гармоничное отношение к жизни, создавать культурный облик народа, привносить в жизнь общества духовное развитие. Стоит сделать акцент на важности духовного образования в воспитании подрастающего поколения, познания истории и культуры Руси.

Однако В.И. Мартынов в своем исследовании «Пение, игра и молитва в истории русской богослужебной певческой системы» четко разделяет богослужебное пение и музыку. Это различие определено автором как различие между богослужебным пением как «аскетической дисциплиной» и музыки как «видом искусства» [10]. Автор считает, что богослужебное пение не может быть вне храма, а существующая ныне храмовая музыка является результатом распада ее на отдельные области знаний и видов деятельности. Исполнение же богослужебных песнопений вне храмовой службы превращает его в музыкальное произведение для концертного исполнения. Автор связывает такое разделение с упадком монашеских аскетических традиций, обосновывая это тем, что «для понимания музыки как вида искусства необходимы навыки аскетического оценивания, но именно этих-то навыков и не может быть в наши дни из-за почти полной утраты аскетических традиций» [там же]. Однако он же отмечает, что изучение богослужебного пения «не является бесперспективным и бесполезным для нас». Данное утверждение также, в свою очередь, послужило основанием для наших научных изысканий [10, с. 193].

Проанализировав основные этапы становления и развития русской духовной музыки в музыкознании и педагогике музыкального образования, мы пришли к следующим выводам: русская духовная музыка всегда являлась неотъемлемой частью образовательного процесса, обладая мощным педагогическим и воспитательным потенциалом; церковная музыка обращается к внутреннему миру личности ребенка, воспитывая его; формирует знания об окружающей действительности; становится важным элементом художественного и культурного развития, образовывает и облагораживает.

В ходе решения задач цель исследования была достигнута и получены следующие результаты, определившие его научную новизну и теоретическую значимость:

– в системе отечественного музыкального образования, опирающегося на православное христианство, большое значение для учителя музыки имеет сравнительный историко-педагогический анализ особенностей становления и развития музыкального образования православной ориентации;

– в то же время музыкальное образование православной ориентации в настоящем «порождено» своим временем и отражает его специфику. Однако ее следует рассматривать не как конечный результат, а промежуточный, с его непрерывным развитием. Поэтому данные исследования должны продолжаться и выявлять не только «конечный результат», но и тенденции развития музыкального образования православной ориентации;

– на основании анализа музыковедческих работ мы приходим к заключению, что русская духовная музыка была искусством, непосредственно связанным с процессом воспитания и формирования духовно-нравственных основ личности. Именно это положение позволило нам перейти к целенаправленному анализу русской духовной музыки в отечественной педагогике музыкального образования. Церковная музыка обращается к внутреннему миру личности ребенка, воспитывая его; формирует знания об окружающей действительности; становится важным элементом художественного и культурного развития;

– в последние десятилетия в системе российского образования прослеживается тенденция возрождения духовных и культурных традиций нашей страны. Об этом свидетельствует включение в основную программу общеобразовательных школ предметов «Основы православной культуры» и «Основы светской этики». В программах по музыке и изобразительному искусству глубже изучаются темы, связанные с духовной культурой нашего народа и традициями православия;

– синтез церковной и народной культуры с педагогикой способствовал созданию методов воспитания учащихся, которые должны были формировать положительное и гармоничное отношение к жизни, создавать культурный облик народа, привносить в жизнь общества духовное развитие. При этом мы сделали акцент на важности духовного образования в воспитании подрастающего поколения, познания истории и культуры Руси.

Практическая значимость исследования видится в том, что основные положения работы могут представить методологический ориентир для педагогов-музыкантов, занимающихся исследованием истории музыкального образования и образования православной ориентации. Надеемся, что результаты и выводы исследования могут быть использованы при прогнозировании перспективных направлений в изучении истории музыкального образования, а материалы по истории музыкального образования православной ориентации в учебном процессе – в профессиональном музыкальном образовании по специальности музыкальных факультетов педагогических вузов, а также представят интерес для учебных заведений русской православной церкви.

Библиографический список

1. Колпачев В.В. *Педагогическое образование в России: становление и развитие:* монография. Ставрополь: Издательство СГПИ, 2008.
2. Кошмина И.В. *Русская духовная музыка*: в 2 т. Москва: ВЛАДОС, 2001; Т. 1.
3. Рапацкая Л.А. Воплощение православных ценностей в русском классическом музыкальном наследии и их воспитательный потенциал. *Музыкальное искусство и образование*. Вестник кафедры ЮНЕСКО. Москва, 2016; № 1 (13): 27–41.
4. Никольская-Береговская К.Ф. *Русская вокально-хоровая школа от древности до XXI века:* учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва: ВЛАДОС, 2003.
5. Блинов В.И., Хевронина А.Н. *Аксиологические основания духовного воспитания в отечественной педагогике конца XIX – первой трети XX в.*: монография. Москва: ГНО Издательство «Прометей» МПГУ, 2005.
6. Гарднер И.А. *Богослужебное пение Русской Православной Церкви*: в 2 т. Москва: Православный Свято-Тихоновский Богословский институт, 2004; Т. 1.
7. Келдыш Ю.В. История русской музыки: в 10 т. *Древняя Русь IX–XVII в*. Москва: Музыка, 1983; Т. 1.
8. Дивногорцева С.Ю. *Духовно-нравственное воспитание в теории и опыте православной педагогической культуры*. Москва: Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет, 2012.
9. Николаева Е.В. *История музыкального образования: Древняя Русь: Конец X – середина XVII столетия*: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва: Гуманитарный издательский Центр ВЛАДОС, 2003.
10. Мартынов В.И. *Пение, игра и молитва в русской богослужебно-певческой системе*. Москва: Филология, 1997.
11. Рапацкая Л.А. *История русской музыки от Древней Руси до «Серебряного века»*. Москва: Владос, 2013.
12. Пискунов А.И. *История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.*: учебное пособие для педагогических учебных заведений. Москва: Сфера, 2001.
13. Стрельцова А.С. *Педагогическая школа Синодального училища: учебно-образовательные и воспитательные аспекты.* Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 2013.
14. Трубин Н.Г. *Духовная музыка*. Смоленск: Смядынь, 2004.
15. Салова Ю.Г. Музеи наглядных пособий и их роль в развитии земской школы. Ростов: Издательство Государственного музея-заповедника «Ростовский Кремль», 2009: 207–213.

References

1. Kolpachev V.V. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii: stanovlenie i razvitie:* monografiya. Stavropol': Izdatel'stvo SGPI, 2008.
2. Koshmina I.V. *Russkaya duhovnaya muzyka*: v 2 t. Moskva: VLADOS, 2001; T. 1.
3. Rapackaya L.A. Voploschenie pravoslavnyh cennostej v russkom klassicheskom muzykal'nom nasledii i ih vospitatel'nyj potencial. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie*. Vestnik kafedry YuNESKO. Moskva, 2016; № 1 (13): 27-41.
4. Nikol'skaya-Beregovskaya K.F. *Russkaya vokal'no-horovaya shkola ot drevnosti do XXI veka:* uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. Moskva: VLADOS, 2003.
5. Blinov V.I., Hevronina A.N. *Aksiologicheskie osnovaniya duhovnogo vospitaniya v otechestvennoj pedagogike konca XIX – pervoj treti XX v.*: monografiya. Moskva: GNO Izdatel'stvo «Prometej» MPGU, 2005.
6. Gardner I.A. *Bogosluzhebnoe penie Russkoj Pravoslavnoj Cerkvi*: v 2 t. Moskva: Pravoslavnyj Svyato-Tihonovskij Bogoslovskij institut, 2004; T. 1.
7. Keldysh Yu.V. Istoriya russkoj muzyki: v 10 t. *Drevnyaya Rus' IX-XVII v*. Moskva: Muzyka, 1983; T. 1.
8. Divnogorceva S.Yu. *Duhovno-nravstvennoe vospitanie v teorii i opyte pravoslavnoj pedagogicheskoj kul'tury*. Moskva: Pravoslavnyj Svyato-Tihonovskij gumanitarnyj universitet, 2012.
9. Nikolaeva E.V. *Istoriya muzykal'nogo obrazovaniya: Drevnyaya Rus': Konec X – seredina XVII stoletiya*: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. Moskva: Gumanitarnyj izdatel'skij Centr VLADOS, 2003.
10. Martynov V.I. *Penie, igra i molitva v russkoj bogosluzhebno-pevcheskoj sisteme*. Moskva: Filologiya, 1997.
11. Rapackaya L.A. *Istoriya russkoj muzyki ot Drevnej Rusi do «Serebryanogo veka»*. Moskva: Vlados, 2013.
12. Piskunov A.I. *Istoriya pedagogiki i obrazovaniya. Ot zarozhdeniya vospitaniya v pervobytnom obschestve do konca XX v.*: uchebnoe posobie dlya pedagogicheskih uchebnyh zavedenij. Moskva: Sfera, 2001.
13. Strel'cova A.S. *Pedagogicheskaya shkola Sinodal'nogo uchilischa: uchebno-obrazovatel'nye i vospitatel'nye aspekty*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2013.
14. Trubin N.G. *Duhovnaya muzyka*. Smolensk: Smyadyn', 2004.
15. Salova Yu.G. Muzei naglyadnyh posobij i ih rol' v razvitii zemskoj shkoly. Rostov: Izdatel'stvo Gosudarstvennogo muzeya-zapovednika "Rostovskij Kreml'", 2009: 207-213.

Статья поступила в редакцию 28.09.22

УДК 396.3 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-208-211

Ammosova L.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: li.ammosova@mail.ru*
Severyanova M.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: marianna.severyanova@bk.ru*
Vinokurova O.E., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: olgvin@mail.ru*

CORRECTION OF MOTOR DISORDERS IN CHILDREN WITH SPASTIC CEREBRAL PALSY BY MEANS OF ADAPTIVE AND THERAPEUTIC PHYSICAL CULTURE. The article presents the result of experimental work aimed at the physical rehabilitation of children with spastic cerebral palsy according to a comprehensive rehabilitation program, which includes means of adaptive and therapeutic physical culture, Bobat therapy, Chinese joint gymnastics. During the study, a map

of the level of motor functions of the child and the area of limb damage, a test to determine the level of development of motor abilities are compiled. The purpose of the Comprehensive program of physical rehabilitation of children with spastic form of cerebral palsy is to reduce muscle tone, partial recovery and compensation of physical capabilities, increase the functional state and adaptive reserves of the body. The objectives of the Comprehensive Program are normalization of muscle tone (reduction and relaxation), preservation of functional capabilities of muscles and joints (preventive measures for the formation of contractures and deformities of the trunk and limbs), development of coordination and balance, improvement and activation of motor capabilities. Based on the results of the study, practical recommendations were developed for children with spastic cerebral palsy. The effectiveness of the developed complex of the physical rehabilitation program to improve the state of motor capabilities of children with spastic cerebral palsy has shown its importance in systematic and consistent rehabilitation work. According to the results of the study, the average percentage of changes in physical parameters in the experimental group was 17.47%, and in the control group – 13.20%, which indicates that the best results were achieved in children of the experimental group.

Key words: **spastic form of cerebral palsy, motor activity, basic methods of physical rehabilitation.**

***Л.И. Аммосова**, канд. пед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: li.ammosova@mail.ru*
***М.И. Северьянова**, канд. пед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: marianna.severyanova@bk.ru*
***О.Е. Винокурова**, канд. пед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: olgvin@mail.ru*

ОРГАНИЗАЦИЯ И СОДЕРЖАНИЕ КОРРЕКЦИИ ДВИГАТЕЛЬНЫХ НАРУШЕНИЙ ДЕТЕЙ, ИМЕЮЩИХ СПАСТИЧЕСКУЮ ФОРМУ ДЕТСКОГО ЦЕРЕБРАЛЬНОГО ПАРАЛИЧА

В данной статье представлен результат опытно-экспериментальной работы, направленной на физическуюк реабилитацию детей со спастической формой bцеребрального паралича по комплексной программе реабилитации, которая включает средства адаптивной и лечебной физической культуры, китайскую суставную гимнастику. В ходе исследования были составлены карта уровня моторных функций ребенка и области поражения конечностей и тест для определения уровня развития двигательных способностей. По результатам исследования были разработаны практические рекомендации для детей со спастической формой церебрального паралича.

Ключевые слова: **спастическая форма детского церебрального паралича, двигательная активность, основные методы физической реабилитации.**

Проблемы лечения детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, страдающих церебральным параличом, актуальны не только в России, но и во всем мире.

Диагноз «детский церебральный паралич» (далее – ДЦП) как термин объединяет ряд синдромов, возникающих в связи с повреждением головного мозга. Задержка в развитии и неправильное развитие статокинетических рефлексов, патология тонуса, парезы указывают на нарушение двигательных функций, что является одним из ярких клинических симптомов. В дополнение к расстройствам центральной нервной системы, изменения в нервных и мышечных волокнах, суставах, связках и хрящах происходят неоднократно на протяжении всей жизни [1].

Целью исследования является изучение влияния разработанной комплексной программы по физической реабилитации на развитие двигательных способностей у детей со спастической формой церебрального паралича.

Анализ литературных источников, посвященных проблемам физической реабилитации детей со спастической формой ДЦП, свидетельствует об ограниченном использовании возможности адаптивной и лечебной физической культуры в формировании и коррекции физических качеств у детей.

Для систематических занятий по физической реабилитации детей со спастической формой ДЦП необходимы специальные корректирующие программы из методик адаптивной и лечебной физической культуры, направленные на улучшение физических качеств и формирование двигательных умений и навыков и разработку комплексной программы физической реабилитации для детей со спастической формой ДЦП;

Сформулированные противоречия определили необходимость разработки комплексной программы, направленной на развитие физических возможностей у детей со спастической формой ДЦП для их физической реабилитации. На основе анализа научно-методической литературы для физической реабилитации детей со спастической формой ДЦП нами выделено 4 метода: лечебная гимнастика, адаптивная физическая культура, Бобат-терапия, китайская суставная гимнастика, которые были включены в Комплексную программу физической реабилитации.

Сложность исследования заключена в необходимости составления индивидуальных комплексных лечебных и адаптивных программ для реабилитации детей со спастической формой ДЦП, так как у данной категории детей в связи со спецификой заболевания большая скованность и затруднения в движении составляют 70–80%. Обычно это тетрапарез, но ноги поражаются больше, чем руки. Однако можно выделить нарушенные звенья, составляющие структуру двигательного дефекта: наличие параличей и парезов, нарушение мышечного тонуса, усиление сухожильных и надкостничных рефлексов, синкинез (дружественные движения), недостаточное развитие цепных выпрямительных рефлексов, нарушение равновесных реакций и координации движений, нарушение ощущений движений (кинестезии), резкие движения; защитные рефлексы, патологические рефлексы [2; 3].

Термин ДЦП не может содержать в себе все разнообразие патологических изменений, которые возникают при этом заболевании. Первая четко оформленная классификация ДЦП принадлежит S. Freud [4], основой которой являются клинические показатели, такие как гемиплегия, церебральная диплегия (двусторонний церебральный паралич), генерализованная ригидность, парапелегическая ригидность, двусторонняя парапелегия, генерализованная хорея, двойной отетоз. Данная классификация первая, которая позволила выделить типы ДЦП и стала прародителем всех последующих классификаций.

На данный момент в российской клинической практике наиболее частое использование наблюдается в классификации К.А. Семеновой [5], которая содержит собственные данные автора и части классификации Д.С. Футера [6] и М.Б. Цукер [7]. Согласно данной классификации выделяются пять основным форм ДЦП.

двойная гемиплегия
гемиплегическая форма
гиперкинетическая (дискинетическая) форма
атонически-астатическая форма
спастическая (спастическая диплегия, спастическая тетраплегия)

Помимо этого, на практике выделяют еще смешанную форму ДЦП.

Спастичность – это двигательное расстройство, которое входит в состав синдрома нарушений верхней мотонейроны, характеризуется скоростным повышением тонуса мышц, сопровождаемым повышением рефлексов сухожилий в результате гиповозбудимости рецепторов растяжения [8].

Спастическая форма – это наиболее часто встречающаяся форма. Основными признаками такой формы являются нарушения мышечной силы и тонуса в конечностях. Спастическая диплегия характеризуется поражением всех четырех конечностей, причем ног больше, чем рук. Мышечный тонус повышен во всех конечностях, но больше в ногах (преимущественно в сгибателях рук и разгибателях ног), что приводит к ограничению движений, формированию вынужденного положения конечностей. Сухожильные рефлексы повышаются и выявляются патологические стопные и кистевые признаки. Нарушение речи выражается в смазанности, нечеткости, логопедических дефектах, обычно умственные нарушения неярко выражены. При своевременно начатом и регулярном лечении самостоятельно ходят до 20–25% детей, с использованием костылей и других средств до 40–50%.

Выявить спатичность можно при наблюдении за пассивными движениями в конечностях как повышенное сопротивление (сокращение) мышцы при ее быстром растяжении. В большинстве случаев она с повышением сухожильных рефлексов, патологическими знаками (например, симптом Бабинского) в паретичных конечностях.

Средствами реабилитации для таких детей являются адаптивная и лечебная физическая культура с медикаментозной терапией, физиолечением, ортопедической, логопедической, психологической коррекцией и с различными видами массажа, с учетом тяжести и функциональных нарушений, общих противопоказаний к этим методам лечения.

Одним из наиболее эффективных и действенных средств реабилитации для детей со спастической формой ДЦП является лечебная физическая культура.

На занятиях по адаптивной физической культуре используются физические упражнения, которые направлены на расслабление спастичных мышц. Упражне-

Таблица 1

Комплексная программа физической реабилитации для детей со спастической формой ДЦП (проект)

№	Упражнения	Инвентарь
Часть 1. Подготовительная	Растяжка на основе Бобат – терапии и лечебной гимнастики. Подготовка и разработка рук, ног по китайской суставной и лечебной гимнастике. Разработка голеностопного, коленного, тазобедренного суставов на основе лечебной, суставной гимнастики: ***– растяжка и подготовка рук;*** ***– растяжка мышц и суставов ног;*** ***– растяжки корпуса, боковых мышц, мышц спины, больших берцовых мышц и всего тела***	Коврик, валик, гантель 1 кг – 2 шт., мяч фитбольный d = 55 см, палка гимнастическая
Часть 2. Развивающая	Упражнения из лечебной и адаптивной физической культуры, суставной гимнастики для укрепления и активации физических возможностей: ***– упражнения для лопаток и укрепления мышц спины и одновременно растяжка мышц плечевого сустава;*** ***– упражнения на формирования правильных навыков работы рук и кистей и одновременно растяжка ног;*** ***– упражнения на фитболе направленные на улучшение координации, укрепления спины***	коврик, палка, мяч маленький, мяч фитбольный d = 55 см, мяч фитбольный овальный, мяч футбольный, шведская стенка, игрушки: кубики пирамида, шарики
Часть 3. Тренирующая	Упражнения на фиксацию позиций, соединительные позы и на формирование навыков. Упражнения подобраны из занятий адаптивной физической культуры и Бобат- терапии: ***– упражнения на координацию и на поднимание;*** ***– упражнения на формирование соединительных навыков***	коврик, мяч фитбольный d = 55 см, мяч фитбольный овальный, футбольный мяч

ния на расслабление играют важную роль для способствования снижения тонуса мышц. Это приводит к ослаблению импульсов передаваемых к коре больших полушарий мозга. Значительное снижение напряжения задействованных мышц происходит из-за ослабления процессов возбуждения.

Роль физических упражнений при ДЦП воздействует как оздоровительное и общеукрепляющее средство, способствует улучшению обменных процессов и кровообращению, предотвращению образования спаек между окружающими тканями, укреплению ослабленных мышц, восстановлению двигательной координации и других заболеваний, вызванных спецификой недуга.

При лечении детей с ДЦП особое внимание уделяется суставной гимнастике, гимнастике конечностей, где большое внимание уделяется растягиванию мышц рук и ног.

В комплекс входят упражнения на статическую нагрузку и укрепление мышечного корсета. Разминая слабо развитые мышцы, застой крови и энергии в этой области нейтрализуется, и, как следствие, восстанавливается работа мышц и суставов. Ведется работа над правильными позами, все правильные движения фиксируются до 5–7 минут и при этом не нажимают на область или зоны прохождения нервной системы, а все сопровождается легким похлопыванием или дерганием в области суставов.

Исходя из вышеперечисленных нарушений структуры двигательных функций, нами была разработана Комплексная программа физической реабилитации, направленная на восстановление и компенсацию улучшений физических возможностей и качеств, двигательной активности, повышения функционального состояния организма и адаптационных резервов организма ребенка.

Комплексная программа физической реабилитации детей со спастической формой церебрального паралича

Цель	Повышение функционального состояния и адаптационных резервов организма
Задачи	1. Сохранение функциональных возможностей мышц и суставов (профилактические меры формирования контрактур и деформации туловища и конечностей). 2. Развитие координации и равновесия, улучшение и активизация двигательных возможностей

Разработанная Комплексная программа физической реабилитации детей со спастической формой ДЦП состоит из трех частей (табл. 1)

Первая часть (подготовительная) направлена на растяжку мышц и разработку суставов. В подготовительную часть включены упражнения на растяжку и подготовку суставов мышц рук, ног и туловища. Вторая часть (развивающая) направлена на укрепление мышц, формирование движений, коррекцию манипулятивной функции рук. В развивающую часть включены упражнения для лопаток и укрепления мышц спины и плечевого пояса, направленные на формирование правильных навыков работы рук и кистей и одновременно на растяжку мышц ног и спины. Третья часть (тренирующая) направлена на развитие координационных возможностей и формирование двигательных навыков. В тренирующую часть включены упражнения на фиксацию позиций; развитие координационных возможностей; на формирование двигательных навыков.

Практическая значимость заключается в выявлении эффективных средств адаптивной и лечебной физической культуры для физической реабилитации детей со спастической формой ДЦП.

Экспериментальную выборку составили 8 детей дошкольного и школьного возраста со спастической формой ДЦП. Исследовательская работа проводилась в три этапа.

На констатирующем этапе исследования осуществлялся анализ научно-методической литературы по теме исследования, изучались медицинские выписки, проведено анкетирование родителей, составлены карты уровня моторных функций и области поражения конечностей, тестирование уровня развития двигательных способностей, разработана комплексная программа физической реабилитации детей со спастической формой ДЦП.

На формирующем этапе исследования проводился педагогический эксперимент с целью экспериментального обоснования эффективности комплексной программы физической реабилитации детей со спастической формой ДЦП.

Для проведения эксперимента были подобраны контрольная и экспериментальная группы по 4 детей, не имеющих противопоказаний к физическим реабилитационным занятиям:

Контрольная группа занималась 2 раз в неделю в течение года в обычном режиме. Экспериментальная группа занималась 2 раза в неделю по Комплексной программе. Продолжительность занятий составляла от 30–40 минут.

На контрольном этапе исследования проводилось повторное тестирование в целях определения динамики изменения показателей двигательных способностей в экспериментальной и контрольной группах до и после эксперимента.

Используя систему классификаций двигательных нарушений, нами составлены Карты уровня моторных функций детей и область поражения конечностей, проведено первое тестирование для определения уровня развития двигательных способностей у детей со спастической формой ДЦП при выполнении упражнений из разных исходных положений.

В табл. 2–6 представлены результаты тестирования уровня развития двигательных способностей детей с ДЦП в экспериментальной и контрольной группах до и после эксперимента.

Таблица 2

Результаты тестирования уровня развития двигательных способностей детей с ДЦП экспериментальной группы до эксперимента (в баллах)

№	Участник	Сгибание и разгибание рук из положения лежа на животе (количество раз)	Сгибание ног в коленном суставе в положении лежа на животе (количество раз)	Подъем туловища из положения лежа на спине (количество раз)	Подъем рук из положения лежа на спине (количество раз)	Подъем рук из положения сидя на стуле (количество раз)	Ползание (метр)	Передвижение на четвереньках (метр)	Общий балл
1	Участник 1	2	4	2	3	4	4	0	19
2	Участник 2	3	5	3	4	4	5	0	24
3	Участник 3	1	4	1	3	3	2	0	14
4	Участник 4	2	4	1	4	3	3	0	17

Таблица 3

Результаты тестирования уровня развития двигательных способностей детей с ДЦП контрольной группы до эксперимента (в баллах)

№	Участник	Сгибание и разгибание рук из положения лежа на животе (количество раз)	Сгибание ног в коленном суставе в положении лежа на животе (количество раз)	Подъем туловища из положения лежа на спине (количество раз)	Подъем рук из положения лежа на спине (количество раз)	Подъем рук из положения сидя на стуле (количество раз)	Ползание (метр)	Передвижение на четвереньках (метр)	Общий балл
1	Участник 4	2	3	3	3	3	2	2	18
2	Участник 5	2	4	2	4	3	3	0	18
3	Участник 6	3	3	2	3	3	2	2	18
4	Участник 7	3	4	3	4	4	2	1	21

Таблица 4

Результаты тестирования уровня развития двигательных способностей детей с ДЦП экспериментальной группы после эксперимента (в баллах)

№	Ф.И.О.	Сгибание и разгибание рук из положения лежа на животе (количество раз)	Сгибание ног в коленном суставе в положении лежа на животе (количество раз)	Подъем туловища из положения лежа на спине (количество раз)	Подъем рук из положения лежа на спине (количество раз)	Подъем рук из положения сидя на стуле (количество раз)	Ползание (метр)	Передвижение на четвереньках (метр)	Общий балл
1	Участник 1	3	5	2	4	4	4,5	0	22,5
2	Участник 2	4	5	3	4	5	7	0,5	28,5
3	Участник 3	1	4	2	3	4	2	0	16
4	Участник 4	3	5	2	4	4	4,5	0	22,5

Сред. % изм ф.п. ЭГ= (18,42+18,75+14,29+18,42)/4 = 17,47%

Сред. % изм ф.п. КГ = (12,50+14,29+13,51+12,50)/4 = 13,20%

Сравнивая результаты полученных баллов (табл. 6), в первую очередь необходимо отметить, что в связи со спецификой данного заболевания процент повышения физических возможностей не может резко возрасти, так как движения ограничены и скованы в принципе. И поэтому выбранные упражнения направлены на коррекцию движения и увеличения двигательных возможностей путем нормализации мышечного тонуса, больше на качество движений, чем на количество.

Таблица 5

Результаты тестирования уровня развития двигательных способностей детей с ДЦП контрольной группы после эксперимента (в баллах)

№	Ф.И.О.	Лежа на животе сделать полуотжимание (кол – во раз)	Лежа на животе сгибать ногу в коленном суставе (кол – во раз)	Лежа на спине полуподнять корпус (кол – во раз)	Лежа на спине поднять руки вверх (кол-во раз)	Сидя на стуле, поднять руки на уровне глаз (кол-во раз)	Передвижение по -пластунски (м.)	Передвижение на четвереньках (м.)	Общий бал
1	Участник 4	3	6	5	5	5	4	3	31
2	Участник 5	2	4	2	5	5	3	3	24
3	Участник 6	4	6	5	6	6	6	3	36
4	Участник 7	3	6	5	5	5	4	3	31

Таблица 6

Динамика изменения показателей двигательных способностей ЭГ и КГ до и после эксперимента

Участник	ЭГ			Участник	КГ		
	До	После	%		До	После	%
Участник 1	19	22,5	18,42%	Участник 5	32	36	12,50%
Участник 2	24	28,5	18,75%	Участник 6	21	24	14,29%
Участник 3	14	16	14,29%	Участник 7	37	42	13,51%
Участник 4	19	22,5	18,42%	Участник 8	32	36	12,50%

Тем не менее за период исследования средний процент двигательных изменений составил у ЭГ – 17,15%, у КГ – 13,43%, что говорит о том, что наилучшие результаты достигались у детей экспериментальной группы.

Сравнительный анализ изменения физических показателей детей экспериментальной группы показал стабильный прирост физических показателей, что говорит о улучшения таких качества как выносливость, силовые качества мышц, точность координации, увеличилась амплитуда движений в суставах рук и ног.

Работа по Комплексной программе физической реабилитации способствовала значительному снижению тонуса и спастичности мышц, улучшению координации движений, увеличению амплитуды движений рук и ног, снижению тревожности у детей экспериментальной группы.

По результатам исследования средний процент изменений физических показателей у экспериментальной группы – 17,47%, а у контрольной – 13,20%, что говорит о том, что наилучшие результаты достигались у детей экспериментальной группы.

Эффективность разработанного Комплекса программы физической реабилитации по улучшению состояния двигательных возможностей детей со спастической формой церебрального паралича показал ее значимость в систематической и последовательной реабилитационной работе.

Библиографический список

1. Иваницкая И.Н. Детский церебральный паралич (обзор литературы). *Исцеление*. Альманах. Москва, 1993: 41–65.
2. Гросс Н.А. *Современные комплексные методики физической реабилитации детей с нарушением опорно-двигательного аппарата*. Москва: Советский спорт, 2005.
3. Верхлин В.Н. Комплекс упражнений для детей с ДЦП. *Воспитание и обучение детей с нарушениями развития*. 2004; № 4.
4. Мастюкова Е.М. *Физическое воспитание детей с церебральным параличом. Младенческий, ранний и дошкольный возраст*. Москва: Просвещение, 2006.
5. Семенова К.А. *Лечение двигательных расстройств при детском церебральном параличе*. Москва, 1979.
6. Футер Д.С. *Заболевание нервной системы у детей*. Москва, 1967.
7. Цукер М.Б. *Основы невропатологии детского возраста*. Москва, 1947.
8. Батышева Т.Т. *Лечение и реабилитация детей со спастической формой церебрального паралича*: методические рекомендации. Авторы-составители Т.Т. Батышева, О.В. Быкова, О.В. Квасова и др. Москва, 2016.

References

1. Ivanickaya I.N. Detskij cerebral'nyj paralich (obzor literatury). *Iscelenie*. Al'manah. Moskva, 1993: 41-65.
2. Gross N.A. *Sovremennye kompleksnye metodiki fizicheskoj reabilitacii detej s narusheniem oporno-dvigatel'nogo apparata*. Moskva: Sovetskij sport, 2005.
3. Verhlin V.N. Kompleks uprazhnenij dlya detej s DCP. *Vospitanie i obuchenie detej s narusheniyami razvitiya*. 2004; № 4.
4. Mastyukova E.M. *Fizicheskoe vospitanie detej s cerebral'nym paralichom. Mladencheskij, rannij i doshkol'nyj vozrast*. Moskva: Prosveschenie, 2006.
5. Semenova K.A. *Lechenie dvigatel'nyh rasstrojstv pri detskom cerebral'nom paraliche*. Moskva, 1979.
6. Futer D.S. *Zabolevanie nervnoj sistemy u detej*. Moskva, 1967.
7. Cuker M.B. *Osnovy nevropatologii detskogo vozrasta*. Moskva, 1947.
8. Batysheva T.T. *Lechenie i reabilitaciya detej so spasticheskoj formoj cerebral'nogo paralicha*: metodicheskie rekomendacii. Avtory-sostaviteli T.T. Batysheva, O.V. Bykova, O.V. Kvasova i dr. Moskva, 2016.

Статья поступила в редакцию 29.09.22

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-212-214

Azizkhanova A.E., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign and Latin Languages, Dagestan State Medical University (Makhachkala, Russia), E-mail: passikhat05@mail.ru*
Ramazanova M.Sh., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign and Latin Languages, Dagestan State Medical University (Makhachkala, Russia), E-mail: passikhat05@mail.ru*
Jamaludinova A.G., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign and Latin Languages, Dagestan State Medical University (Makhachkala, Russia), E-mail: passikhat05@mail.ru*

IMPLEMENTATION OF THE AUDIOVISUAL METHOD IN THE PROCESS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGE TO STUDENTS OF MEDICAL FACULTIES. Most significant, in the authors' opinion, features of the implementing the audiovisual method (AVMO) process in teaching foreign language to students' medical faculties are considered. To do this, the essence of the audiovisual method is first revealed. Then its application basic principles in teaching a foreign language to persons mastering non-linguistic specialties are characterized. The key directions of using this method in educational practice are studied. The course of foreign language classes main features conducted with medical students using the audiovisual method are considered. The main tasks categories are demonstrated, which are, in the authors' opinion, the most applicable in the course of assuming the successful implementation of the audiovisual method of teaching classes with students mastering medical specialties.

Key words: **higher medical education, teaching foreign language to students at non-linguistic university, audiovisual method, innovative technologies, language skills.**

А.Э. Азизханова*, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный медицинский университет, г. Махачкала, E-mail: passikhat05@mail.ru*
М.Ш. Рамазанова*, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный медицинский университет, г. Махачкала, E-mail: passikhat05@mail.ru*
А.Г. Джамалудинова*, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный медицинский университет, г. Махачкала, E-mail: passikhat05@mail.ru*

РЕАЛИЗАЦИЯ АУДИОВИЗУАЛЬНОГО МЕТОДА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Рассматриваются некоторые наиболее существенные, на взгляд авторов, черты процесса реализации аудиовизуального метода (АВМО) в ходе обучения студентов медицинских факультетов иностранному языку. Для этого сначала раскрывается сущность аудиовизуального метода. Затем характеризуются основные принципы его применения при обучении иностранному языку лиц, осваивающих неязыковые специальности. Изучаются ключевые направления использования данного метода в образовательной практике. Рассматриваются главные особенности хода занятий по иностранному языку, проводимых со студентами-медиками с использованием аудиовизуального метода. Демонстрируются основные категории заданий, по мнению авторов, являющихся наиболее применимыми в ходе предполагающих успешную реализацию аудиовизуального метода обучения занятий со студентами, осваивающими медицинские специальности.

Ключевые слова: **высшее медицинское образование, обучение иностранному языку студентов неязыкового вуза, аудиовизуальный метод, инновационные технологии, языковые умения и навыки.**

Актуальность темы, выбранной для рассмотрения в рамках настоящей статьи, не должна вызывать сомнений, если учесть, что современное общество требует от системы высшего образования подготовки таких специалистов, которые способны к быстрой адаптации в характерных для него динамически меняющихся условиях. Подобным профессионалам присуща высокая степень социальной мобильности. Они также демонстрируют осознанное стремление к совершенствованию собственных профессиональных и личностных качеств на протяжении всей жизни [1–5].

В свою очередь, актуализация вышеуказанных требований на современном этапе развития нашей страны в значительной мере способствует интенсификации поисков наиболее рациональных подходов в обучении иностранному языку студентов неязыковых, в том числе медицинских, вузов [6–10]. В подобных обстоятельствах основная задача преподавания иностранного языка студентам-медикам – создание условий, стимулирующих их поисковую и творческую работу [10–12]. Описанные метаморфозы в системе языковой подготовки требуют внедрения в вузовскую практику передовых методов преподавания иностранных языков.

В их числе внимания заслуживает аудиовизуальный метод обучения (АВМО), роли которого в процессе обучения иностранному языку студентов медицинских факультетов будет посвящена наша статья.

Соответственно, её цель – рассмотрение наиболее существенных вопросов, связанных с реализацией аудиовизуального метода в процессе обучения студентов медицинских факультетов иностранному языку.

С целью коррелируются следующие задачи:

- раскрыть сущность аудиовизуального метода;
- охарактеризовать основные принципы его применения при обучении иностранному языку лиц, осваивающих неязыковые специальности;
- изучить ключевые направления использования АВМО в образовательной практике;
- рассмотреть главные особенности хода занятий по иностранному языку, проводимых со студентами-медиками с использованием аудиовизуального метода;
- продемонстрировать, какие задания применимы в ходе учебных занятий с использованием АВМО.

Нами были использованы следующие методы исследования:

- изучение специальной литературы, посвящённой различным вопросам, связанным с интеграцией АВМО в практику языкового образования;
- анализ собственного педагогического опыта.

Научная новизна статьи заключается в рассмотрении основных потенций, присущих рассматриваемому методу обучения в смысле модернизации процесса преподавания иностранных языков студентам-медикам на современном этапе развития соответствующего сегмента системы ВО.

Теоретическая значимость статьи заключается в изучении наиболее значимых особенностей аудиовизуального метода, делающих его прогрессивным с точки зрения совершенствования процесса обучения иностранным языкам студентов неязыковых специальностей.

Практическая значимость состоит в определении оптимальных, на наш взгляд, путей его внедрения в повседневную практику изучения иностранных языков студентами медицинских факультетов.

Суть АВМО заключается в обучении иностранному языку при условии наличия ограничений как во времени, так и в лексико-грамматическом материале. При этом последний должен быть характерен преимущественно для разговорного стиля речи, что, в свою очередь, подразумевает интенсификацию использования зрительной и слуховой наглядности в образовательном процессе [12; 13]. Таким образом, интересующий нас метод обучения иностранным языкам студентов-медиков относится к числу методов обучения, характеризующихся яркой коммуникационной направленностью. Цель его внедрения в образовательную практику – возможно более быстрая интеграция будущих профессионалов, которым предстоит работать в условиях постиндустриального общества с его размыванием границ и непредсказуемой социальной динамикой, в сферу общения с носителями языка [6; 8].

Благодаря таким особенностям к настоящему моменту аудиовизуальный метод получил достаточно широкое распространение в европейских вузах. В ходе его применения главным средством обучения становятся озвученные диалоги в литературно-разговорном варианте. При этом структуры диалогических единств составляют ядро процесса обучения студентов, осваивающих неязыковую специальность, устной речи [6, с. 2003]. Их тренировка должна проходить с учётом реальных ситуаций. Последние создаются средствами аудиовизуальной наглядности. Широкое внедрение таких средств в образовательный процесс с большой вероятностью будет способствовать скорейшему установлению связей между языковыми формами и их реальным содержанием, а равно и конкретными ситуациями общения. В итоге существенно облегчится процесс усвоения студентами неязыковых вузов, в том числе медиками, необходимого учебного материала.

На современном этапе разработки соответствующей проблематики можно выделить основные принципы применения этого метода при обучении иностранному языку студентов медицинских факультетов (табл. 1).

Таблица 1

Основные принципы применения АВМО

Наименование	Характеристика
Принцип опоры на разговорную речь	Цель обучения иностранному языку с использованием АВМО – практическое овладение языком как средством общения, соответственно, основным учебным материалом является разговорная речь в диалогической форме
Принцип ситуативности	Необходимый к изучению языковой материал вводится в виде диалогов, отражающих ситуации повседневной жизни.
Принцип устной основы обучения и устного опережения	Так как основу обучения с применением рассматриваемого метода составляет устная речь, то студенты сначала учатся понимать её на слух, отрабатывают навыки воспроизведения, а только потом у них развивается система умений и навыков, связанных с правильным выражением мыслей в устной и письменной форме [14–15]
Принцип функциональности	Грамматика изучается практически. Содержанием речи определяется подбор средств её выражения
Принцип глобальности	Восприятие учащимися языкового материала осуществляется на слух в виде целостных структур, то есть глобально
Принцип зрительно-слухового синтеза	На занятиях со студентами-медиками по иностранному языку предусматривается использование средств как слуховой наглядности (аудиозапись), так и зрительной (видео) [3; 6; 11]
Принцип беспереводности	Родной язык исключается из общения между участниками образовательного процесса
Принцип ситуативности	Подразумевает тщательный отбор ситуаций общения, живой, непринужденный характер диалогов

В ходе преподавания иностранного языка студентам медицинских факультетов аудиовизуальный метод может быть использован в двух направлениях (табл. 2).

Таблица 2

Направления использования аудиовизуального метода

№ п/п	Описание
1	Всё обучение ИЯ проходит в русле АВМО. Таким образом, происходит погружение студентов в атмосферу изучаемого языка. Это направление требует создания специальных учебных материалов. Ему можно следовать, например, в рамках спецкурсов [6, с. 2005]
2	Предполагает применение рассматриваемого метода в качестве дополнительного на занятиях по иностранному языку, в ходе которых использование его элементов предоставляет широкие возможности в плане моделирования различных ситуаций общения [15, с. 122]

На занятиях, проводимых со студентами-медиками с использованием аудиовизуального метода, атмосфера реальной языковой коммуникации создается при помощи аудиовизуальных средств. Их применение в учебном процессе позволяет формировать у них систему знаний, умений и навыков, связанных с пониманием речи на слух и с говорением. Действительно, применение таких средств позволяет точнее понять смысл речи носителей языка, развить у студентов навыки правильного произношения. Также они облегчают закрепление пройденного грамматического, лексического и фонетического материала [2; 5; 7; 13].

Например, Т.В. Бобышева, проводя занятия по ИЯ со студентами-медиками, в целях усвоения правильного произношения с успехом применяет программу синтезатора речи IVONA. Её использование в целях воспроизведения текстов интернет-страниц и файлов позволяет достичь высокого уровня качества устной речи обучаемых [14, с. 41].

Выбирая видео для использования на учебных занятиях в русле интересующего нас подхода, педагогам необходимо учитывать его продолжительность. Видеофайлы, длительность которых составляет свыше 30 мин., не должны транслироваться в рамках одного занятия. В данном случае оптимальная продолжительность выбранных фрагментов составляет о 7 до 15 мин. Останавливать просмотр фрагментов следует так часто, чтобы было возможным проведение их обсуждения и анализа [6; 11; 13].

При использовании на занятиях видеофрагментов возможны несколько формулировок заданий, предназначенных для обсуждения после знакомства с ними (табл. 3).

Таблица 3

Формулировки заданий для обсуждения после просмотра видеофрагментов на занятиях по иностранному языку

№ п/п	Формулировка
1	Посмотрите фрагмент, замените термины в скобках на соответствующие английские эквиваленты в следующих предложениях
2	Согласитесь или опровергните приведённые утверждения, используя выражения согласия/несогласия, которые вы узнали из просмотренного фрагмента
3	Посмотрите фрагмент ещё раз, закончите услышанные предложения и переведите их на русский язык
4	Ознакомьтесь с видеофрагментом, заполните пропуски недостающими терминами и артиклями там, где это необходимо
5	В соответствии с содержанием фрагмента выберите ответы на вопросы [12, с. 330]

В ходе занятий по иностранному языку, проводимых со студентами медицинских факультетов в русле АВМО, наиболее применимым типом заданий являются языковые упражнения. Они предназначены для формирования у будущих профессионалов в соответствующей области системы навыков говорения. Её развитие осуществляется на материале языковых единиц: отдельных слов, словосочетаний и предложений [6; 9; 12].

Языковые упражнения, могущие быть использованными в русле указанного метода, подразделяются на четыре категории (табл. 4).

Таблица 4

Категории языковых упражнений, применимых в русле аудиовизуального метода

Категория	Характеристика
Имитативные упражнения	Успешное выполнение студентами-медиками упражнений, относящихся к данной категории, предусматривает повторение ими речевых образцов без изменения первоначальной структуры и содержания последних. Выполнению таких упражнений, как правило, предшествует задание «Слушайте и повторяйте» [8; 11]
Условная беседа	В начале выполнения этого упражнения преподаватель предлагает обучающимся тему для беседы и просит их высказаться по ней. При этом могут быть предложены опорные слова, представленные на заранее подготовленном слайде, которые в ходе беседы необходимо будет использовать
Дискутивные упражнения	Предусматривают обсуждение какой-либо проблемы, актуальной с точки зрения современной медицины. Перед началом её обсуждения студентам могут быть предложены план, вопросы, опорные слова
Инициативные упражнения	Связаны с участием студентов-медиков в интервью или пресс-конференции. По сути, являются различными вариантами игровых заданий, различающихся между собой по своему характеру и используемому лексико-грамматическому материалу. Интервью, например, представляет собой беседу в форме «вопрос – ответ». При этом основной его темой может быть какая-либо проблема, представляющая для учащихся профессиональный интерес [10; 14; 15]

Теперь необходимо подвести итоги проделанной работы.

На основе вышеизложенного мы можем заключить, что современный социум, в том числе на территории РФ, требует от системы высшего образования подготовки таких специалистов, которые с большой вероятностью будут способны к быстрой адаптации в свойственных ему динамически меняющихся условиях. Подобные профессионалы характеризуются высокой степенью социальной мобильности. Они также демонстрируют осознанное стремление к совершенствованию собственных профессиональных и личностных качеств на протяжении всей жизни.

Актуализация вышеуказанных требований на современном этапе развития нашей страны в значительной мере способствует интенсификации поисков наиболее рациональных подходов и методов в обучении иностранному языку студентов неязыковых, в том числе медицинских, вузов.

В частности, определённого внимания заслуживает аудиовизуальный метод обучения.

Его суть состоит в обучении иностранному языку при условии наличия ограничений как во времени, так и в лексико-грамматическом материале. Последний должен быть характерен преимущественно для разговорного стиля речи. Это,

в свою очередь, подразумевает интенсификацию использования зрительной и слуховой наглядности в образовательном процессе.

На современном этапе разработки соответствующей проблематики можно выделить следующие основные принципы применения этого метода при обучении иностранному языку студентов медицинских факультетов: принцип опоры на разговорную речь, принцип ситуативности, принцип устной основы обучения и устного опережения, принцип функциональности, принцип глобальности, принцип зрительно-слухового синтеза, принцип беспереводности и принцип ситуативности.

В ходе преподавания иностранного языка студентам медицинских факультетов аудиовизуальный метод может быть использован в двух направлениях.

При его использовании в первом направлении обучение языку проходит в русле АВМО. Таким образом, происходит погружение студентов в атмосферу изучаемого языка. Это направление требует создания специальных учебных материалов. Ему можно следовать, например, в рамках спецкурсов.

Второе же направление предполагает применение рассматриваемого метода в качестве дополнительного на занятиях по иностранному языку, в ходе которых использование его элементов предоставляет широкие возможности в плане моделирования различных ситуаций общения.

На занятиях, проводимых со студентами-медиками с использованием аудиовизуального метода, атмосфера реальной языковой коммуникации создается при помощи аудиовизуальных средств. Их применение в учебном процессе позволяет формировать у них систему знаний, умений и навыков, связанных с пониманием речи на слух и говорением. При этом наиболее применимым типом заданий являются языковые упражнения. В русле интересующего нас метода они подразделяются на четыре категории: имитативные, условная беседа, дискутивные и инициативные.

Библиографический список

1. Булах К.В., Бурцева Е.Ф. Модель профессиональной подготовки специалиста с учётом требований современного рынка труда. *Вестник АГУ.* 2018; Выпуск 3 (223): 39–44.
2. Часовских Н.С. Совершенствование подготовки студентов в современном высшем учебном заведении, в том числе в педагогических вузах. *Мир науки, культуры, образования.* 2018; № 5 (72): 312–318.
3. Киригитов Б. Внедрение современных учебных ресурсов и программного обеспечения на основе компьютерных технологий. *Вопросы науки и образования.* 2019; № 32: 78–80.
4. Ланская И.А. Непрерывное образование в аспекте гармонизации межнациональных отношений. *Актуальные проблемы обучения дисциплинам гуманитарного цикла в высшей школе:* сборник статей и тезисов X Международной научно-практической конференции. Нижний Новгород: НГСХА, 2017: 109–111.
5. Зенкина С.В., Суворова Т.Н. Системно-деятельностный подход – основа проектирования информационно-образовательной среды. *Информатика и образование.* 2017; № 3 (282): 42–45.
6. Соина И., Петрусенко Н. Особенности использования аудиовизуального метода в процессе совершенствования иноязычных профессионально-речевых навыков студентов. *Traektoria Nauki = Path of Science.* 2019; Vol. 5, № 2: 2001–2007.
7. Гез Н.И. *История зарубежной методики преподавания иностранных языков.* Москва: Академия, 2008.
8. Солонцова Л.П. *Методика обучения иностранным языкам.* Москва: ВЛАДОС, 2018.
9. Загоскина И.В. Мотивация в обучении иностранным языкам в неязыковом вузе. *Концепт.* 2019; № 11: 1–7.
10. Жидкова Н.В. Обучение грамматике иностранного языка в неязыковом вузе. *Международный журнал гуманитарных и естественных наук.* 2021; № 1-4 (52): 52–55.
11. Щукин А.Н. *Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам.* Москва: Филоматис, 2010.
12. Выстропова О.С., Крайникова С.А. Применение видеоресурсов при обучении студентов-менеджеров английскому языку в медицинском университете. *Вестник Марийского государственного университета.* 2019; Т. 13, № 3 (35): 327–334.
13. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю. *Новые педагогические и информационные и информационные технологии в системе образования.* Москва: Академия, 2000.
14. Бобышева Т.В. Использование аудиовизуальных средств при дистанционном обучении иностранному языку студентов фармацевтического факультета. *Международный журнал гуманитарных и естественных наук*. 2021; № 1-4 (52): 40–44.

References

1. Bulah K.V., Burceva E.F. Model' professional'noj podgotovki specialista s uchetom trebovanij sovremennogo rynka truda. *Vestnik AGU.* 2018; Vypusk 3 (223): 39-44.
2. Chasovskih N.S. Sovershenstvovanie podgotovki studentov v sovremennom vysshem uchebnom zavedenii, v tom chisle v pedagogicheskih vuzah. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2018; № 5 (72): 312-318.
3. Kirigitov B. Vnedrenie sovremennyh uchebnyh resursov i programmnogo obespecheniya na osnove komp'yuternyh tehnologij. *Voprosy nauki i obrazovaniya.* 2019; № 32: 78-80.
4. Lanskaya I.A. Nepreryvnoe obrazovanie v aspekte garmonizacii mezhnacional'nyh otnoshenij. *Aktual'nye problemy obucheniya disciplinam gumanitarnogo cikla v vysshej shkole:* sbornik statej i tezisov X Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Nizhnij Novgorod: NGSHA, 2017: 109-111.
5. Zenkina S.V., Suvorova T.N. Sistemno-deyatel'nostnyj podhod – osnova proektirovaniya informacionno-obrazovatel'noj sredy. *Informatika i obrazovanie.* 2017; № 3 (282): 42-45.
6. Soina I., Petrusenko N. Osobennosti ispol'zovaniya audiovizual'nogo metoda v processe sovershenstvovaniya inoyazychnyh professional'no-rechevyh navykov studentov. *Traektoria Nauki = Path of Science.* 2019; Vol. 5, № 2: 2001-2007.
7. Gez N.I. *Istoriya zarubezhnoj metodiki prepodavaniya inostrannyh yazykov.* Moskva: Akademiya, 2008.
8. Soloncova L.P. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam.* Moskva: VLADOS, 2018.
9. Zagoskina I.V. Motivaciya v obuchenii inostrannym yazykam v neyazykovom vuze. *Koncept.* 2019; № 11: 1-7.
10. Zhidkova N.V. Obuchenie grammatike inostrannogo yazyka v neyazykovom vuze. *Mezhdunarodnyj zhurnal gumanitarnyh i estestvennyh nauk.* 2021; № 1-4 (52): 52-55.
11. Schukin A.N. *Sovremennye intensivnye metody i tehnologii obucheniya inostrannym yazykam.* Moskva: Filomatis, 2010.
12. Vystropova O.S., Krajnikova S.A. Primenenie videoresursov pri obuchenii studentov-menedzherov anglijskomu yazyku v medicinskom universitete. *Vestnik Marijskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2019; T. 13, № 3 (35): 327-334.
13. Polat E.S., Buharkina M.Yu. *Novye pedagogicheskie i informacionnye i informacionnye tehnologii v sisteme obrazovaniya.* Moskva: Akademiya, 2000.
14. Bobysheva T.V. Ispol'zovanie audiovizual'nyh sredstv pri distancionnom obuchenii inostrannomu yazyku studentov farmacevticheskogo fakul'teta. *Mezhdunarodnyj zhurnal gumanitarnyh i estestvennyh nauk*. 2021; № 1-4 (52): 40-44.

Статья поступила в редакцию 04.10.22

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-214-217

***Rabadanov M.Kh.**, Doctor of Sciences (Physics, Mathematics), Professor, Rector of Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: rab_mur@mail.ru*

***Aliyeva B.Sh.,** Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department of General and Social Pedagogy, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: albika62@mail.ru*

***Avshalumova L.Kh.,** Cand. of Sciences (Philosophy), Professor, Head of Department of Theory and History of Religion and Culture, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: albika62@mail.ru*

FORMATION OF PATRIOTIC VALUES AMONG STUDENTS IN CULTURAL AND LEISURE EVENT "I AM AN ECHO OF MY GRANDFATHER, THE PATRIOT OF THE COUNTRY OF MOUNTAINS". The article reveals problems of patriotic values formation among students in cultural and leisure event "I am an echo of my grandfather, the patriot of the country of mountains", contributing to ethnic identity. The appeal of the research view to the problem of the ethnotourism using as a cultural and leisure activity form, the resource of education institutions is aimed at the realization of the search for moral and cultural guidelines in the younger generation patriotic education upbringing. The spiritual and moral potential of ethnotourism will be an effective form of cultural, leisure activities and ethno-cultural traditions studding, so as patriotic education in the educational process. It will contribute to the formation of patriotic self-awareness, social activity and civic identity among secondary school students.

Key words: **patriotic education, formation of patriotic values, ethnotourism, cultural and leisure activities, social institutions.**

***М.Х. Рабаданов**, д-р физ.-мат. наук, проф., ректор Дагестанского государственного университета, г. Махачкала, E-mail: rab_mur@mail.ru*
***Б.Ш. Алиева**, д-р пед. наук, проф., зав. каф. общей и социальной педагогики Дагестанского государственного университета, г. Махачкала, E-mail: albika62@mail.ru*
***Л.Х. Авшалумова**, канд. филос. наук, проф., зав. каф. теории и истории религии и культуры Дагестанского государственного университета, г. Махачкала, E-mail: albika62@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ В КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ «Я – ЭХО СВОЕГО ДЕДА, ПАТРИОТА СТРАНЫ ГОР»

В статье раскрываются проблемы формирования патриотических ценностей у обучающихся в культурно-досуговой деятельности «Я – эхо своего деда, патриота страны гор», способствующей этнической идентичности. Обращение исследовательского взгляда к проблеме использования этнотуризма как формы культурно-досуговой деятельности и ресурса социальных институтов воспитания направлено на реализацию поиска нравственных и культурных ориентиров в патриотическом воспитании подрастающего поколения. Использование духовно-нравственного потенциала этнотуризма как эффективной формы в культурно-досуговой деятельности, этнокультурных традиций в учебно-воспитательном процессе будет способствовать формированию патриотического самосознания, социальной активности и гражданской идентичности у обучающихся средней школы.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, формирование патриотических ценностей, этнотуризм, культурно-досуговая деятельность, социальные институты.

Статья написана в рамках реализации гранта Главы Республики Дагестан в области общественной деятельности за 2022 год

Актуальность настоящей статьи определяется фактом возрастания значимости ряда проблем, связанных с процессом формирования этнокультурной идентичности и чувства патриотизма подрастающего поколения в условиях современного глобализированного общества [1–5]. Особенно важным формирование данных аспектов личности представляется в условиях такого полиэтничного и поликультурного региона России, как Республика Дагестан [6–10].

В свою очередь, значимым слагаемым интересующего нас процесса является культурно-досуговая деятельность. Последняя должна быть ориентирована на формирование патриотических ценностей учащейся молодёжи, в том числе средствами этнокультурного воспитания [11–14].

На взгляд авторов, действенным средством развития таких ценностей у обучающихся может стать реализация проекта культурно-досуговой деятельности «Я – эхо своего деда, патриота страны гор».

Его рассмотрению будет в основном посвящена данная статья.

В связи с вышеизложенным, её цель – освещение основных черт процесса формирования патриотических ценностей обучающихся в процессе реализации проекта культурно-досуговой деятельности «Я – эхо своего деда, патриота страны гор».

Реализации поставленной цели служат задачи:

- определить роль и место патриотического воспитания учащейся молодёжи в дальнейшем ходе модернизационных процессов, фиксирующихся в российском социуме;
- отразить результаты мониторинга уровня патриотического сознания;
- описать ход реализации проекта досуговой деятельности «Я – эхо своего деда, патриота страны гор»;
- продемонстрировать результаты реализации проекта на настоящем этапе в ключе их влияния на патриотическое сознание учащейся молодежи.

При подготовке настоящей стать были использованы такие методы, как анализ педагогического опыта авторов и изучение специальной литературы, посвящённой различным аспектам исследуемой проблемы.

Научная новизна статьи состоит в том, что продемонстрирована связь между совершенствованием культурно-досуговой деятельности, с одной стороны, и улучшением уровня патриотического сознания молодёжи, с другой.

Её теоретическая значимость – в раскрытии основных механизмов влияния культурно-досуговой деятельности на формирование патриотических ценностей у представителей учащейся молодежи.

Практическая значимость настоящей статьи состоит в определении путей дальнейшего совершенствования процесса привития молодёжи патриотических ценностей средствами культурно-досуговой деятельности, существующих на сегодняшний день.

Формирование патриотического сознания представителей учащейся молодежи является важным слагаемым процесса дальнейшей стабилизации социокультурной ситуации на территории РФ [15; 16]. Каждый гражданин нашей многонациональной Родины должен демонстрировать осознанную потребность к личному участию в общественной жизни страны, региона, села, учебного заведения. И если личность отрывается от своей социальной среды, нации, большой и малой родины, то она неизбежно попадает в ловушку ценностей, лишенных общественного и гражданского содержания [6; 13]. Соответственно, у представителей современной учащейся молодежи необходимо всемерно повышать уровень гражданского и национального самосознания. В свою очередь важным компонентом данной проблемы является национальный аспект [3; 7; 10].

Действительно, сегодня, в условиях демократизации и гуманизации социально-экономической и культурной жизни человеческого общества, в том числе на территории Российской Федерации, одним из приоритетных направлений его развития становится духовное возрождение традиционной педагогической культуры многочисленных народов, населяющих нашу страну [6, с. 356]. Особенности современной экономической, политической и социокультурной ситуации способствуют выдвижению на первый план активной творческой личности. Эта, последняя, может быть воспитана в процессе освоения национальной культуры, языка, обычаев и традиций многонационального российского народа [10; 14].

В соответствии с мониторингом уровня патриотического сознания учащейся молодёжи Республики Дагестан, проводившимся на основе использования методики ценностных ориентаций М. Рокича [2; 8; 12], было подтверждено наше предположение о недостаточном уровне сформированности соответствующего показателя молодых людей региона.

Данная тенденция не должна вызывать удивления. Следует учесть, что на протяжении трёх последних десятилетий процессы в социально-экономической жизни страны, такие как углубление имущественной и социальной дифференциации, способствуют росту напряжённости, особенно в молодёжной среде [1; 9; 13]. Свою важность сохраняют также проблемы региональной и национальной идентичности.

С другой стороны, начиная с первой половины 2000-х гг., мы можем с определённой долей уверенности говорить также о некоторых противоположных тенденциях. Действительно, в современный период фиксируется некоторое усиление процессов формирования и подъема национального самосознания, а также национального момента в социально-политической жизни [6; 7; 10]. Также несколько возрос, в частности среди молодёжи, интерес к традиционной материальной и духовной культуре своей большой и малой родины [11; 12].

Дальнейшая судьба Дагестана и в целом России во многом зависит о того, позитивные или негативные тенденции преобладают в ходе социально-политического, экономического и культурного развития.

В этой связи ещё более возрастает важность сохранения и преумножения традиций наших предков по формированию у молодежи ценности семьи, рода, а равно – большой и малой родины [14; 16]. Соответственно, актуализируется и проект «Я – эхо своего деда, патриота страны гор».

В рамках его реализации нами был проведён конкурс видеороликов. На него поступило свыше 25 видео от представителей учащейся молодёжи РД. Пять авторов удостоились звания финалистов. Из них впоследствии были выбраны победители и призёры. Основной целью данного мероприятия было создание условий для формирования патриотизма у дагестанской молодежи. Конкретно, речь идёт о воплощении патриотического чувства в форме активной гражданской позиции, самостоятельности, ответственности и инициативности [4; 6]. Личное практическое участие молодых людей в конкурсе видеороликов способствовало достижению следующих результатов:

- снижение порога существующей социальной напряженности;
- повышение позитивных общественных настроений;
- улучшение социально-психологического микроклимата в РД.

Помимо описанного выше конкурса в период реализации рассматриваемого проекта планируется проведение ряда туров в целях изучения историко-культурных традиций поселений и формирования патриотического сознания в ходе этнотуристических мероприятий [12, с. 146].

Например, в период с 7 по 9 мая 2022 г. в рамках реализации проекта «Я – эхо своего деда, патриота страны гор» была организовала поездка в с. Кубачи – музей под открытым небом. Приобщение к историческому прошлому уникального народа, богатого духовной и материальной культурой, пробудило у участников чувство национальной гордости, гражданской идентичности, желание жить, творить, созидать, сеять разумное, доброе, вечное [4, с. 397].

Дальнейшую реализацию проекта планируется осуществлять посредством проведения десяти мероприятий. Самые крупные среди них позволят охватить свыше 300 чел. В рамках проекта будут осуществлены:

- сбор фольклорно-песенного, а также устного народного творчества;
- проведение тренингов и круглых столов;
- продолжение этнокультурного туризма в различных районах Республики Дагестан.

Проект планируется завершить классным часом с обсуждением риторического вопроса «Кто мы и откуда?», на который (именно для себя) сможет найти ответ только истинный патриот.

Стимулом в подготовке столь масштабной программы для нас являются промежуточные результаты реализации проекта. Они включают:

- изменение ценностных ориентаций представителей учащейся молодёжи РД;
- формирование положительных стереотипов поведения у учащейся молодёжи, в том числе, и это особенно важно, у той её части, что происходит из неблагополучных семей [16, с. 290];
- повышение уровня социальной активности молодёжи посредством создания перспективы для развития межэтнического взаимодействия в социокультурной среде Дагестана;
- интенсификацию процессов формирования и подъема национального самосознания у представителей учащейся молодёжи республики;
- устойчивое повышение интереса участников проекта к духовной культуре многонационального дагестанского народа [11; 15];
- рост интереса учащейся молодёжи Республики Дагестан к изучению истории своей малой, а, значит и большой Родины.

Завершая наше исследование, мы с определённой долей уверенности можем утверждать, что для трёх ближайших десятилетий истории нашей страны характерно существенное возрастание значимости ряда проблем, связанных с процессом формирования этнокультурной идентичности и чувства патриотизма у представителей подрастающего поколения.

При этом важным является развитие этих качеств у представителей учащейся молодежи такого полиэтничного и поликультурного региона Российской Федерации, как Республика Дагестан.

Значимым слагаемым соответствующего процесса является культурно-досуговая деятельность.

Повышению её эффективности в смысле развития системы патриотических ценностей у представителей учащейся молодёжи будет с определённой вероятностью способствовать реализация обозначенного выше проекта.

Его актуализации в немалой степени способствуют результаты мониторинга уровня патриотического сознания учащейся молодёжи Республики Дагестан. Они свидетельствуют о недостаточном уровне сформированности соответствующих показателей у молодых людей региона.

Данная тенденция связана с негативными процессами, фиксирующимися в социально-экономической и культурной жизни нашей страны. Они способствуют росту социальной напряжённости, особенно в молодёжной среде. При этом остаются актуальными вопросы региональной и национальной идентичности.

Данной тенденции, начиная с первой половины 2000-х гг., противостоит другая – некоторое усиление процессов формирования и подъема национального самосознания, а также национального момента в социально-политической жизни. Среди молодёжи также фиксируется возрастание интереса к традиционной материальной и духовной культуре большой и малой родины.

Будущее региона и всей страны во многом зависит от того, какая из этих тенденций будет определять ход их дальнейшего исторического развития. Подобная ситуация ещё больше актуализирует предложенный нами проект.

В рамках его реализации был проведён конкурс видеороликов. Основной целью данного мероприятия было создание условий для формирования патриотизма у дагестанской молодежи. Личное практическое участие молодых людей в этом конкурсе способствовало достижению следующих результатов: снижение порога существующей социальной напряженности; повышение позитивных общественных настроений; улучшение социально-психологического микроклимата в республике.

Помимо описанного выше конкурса в период реализации проекта планируется проведение ряда туров, часть из которых уже совершены. Основная цель их проведения – изучение историко-культурных традиций поселений и формирование патриотического сознания в ходе этнотуристических мероприятий.

Кроме того, в рамках проекта «Я – эхо своего деда, патриота страны гор» будут осуществлен сбор фольклорно-песенного, а также устного народного творчества; проведены тренинги и круглые столы; продолжение этнокультурного туризма в различных районах Республики Дагестан.

В целом промежуточные результаты его реализации показали следующее: изменение ценностных ориентаций представителей учащейся молодёжи Республики Дагестан; формирование положительных стереотипов поведения у учащейся молодёжи, в том числе, и это особенно важно, у той её части, что происходит из неблагополучных семей; повышение уровня социальной активности молодёжи посредством создания перспективы для развития межэтнического взаимодействия в социокультурной среде региона; интенсификация процессов формирования и подъема национального самосознания у представителей учащейся молодёжи республики; устойчивое повышение интереса участников проекта к духовной культуре многонационального дагестанского народа; рост интереса учащейся молодёжи к изучению истории своей малой, значит – и большой Родины.

Библиографический список

1. Коробкова О.М., Кадена Дельгадо Д.А. Проблема толерантности в контексте самопонимания этнокультурной идентичности. *Инновационная наука.* 2021; № 4: 160–162.
2. Клименко Т.Е. Проблема воспитания этнокультурной идентичности у актеров средствами музыки. *Манускрипт.* 2021; Т. 14; Выпуск 6: 1223–1228.
3. Богус М.Б. Этнокультурные технологии в формировании этнической идентичности младших школьников. *Международный научно-исследовательский журнал.* 2020; № 9 (99): 94–97.
4. Рабаданов М.Х., Алиева Б.Ш. Педагогические условия формирования социальной активности дагестанской молодежи на основе проектной деятельности. *Мир науки, культуры, образования.* 2020; № 6 (85): 396–398.
5. Волков Г.Н. *Этнопедагогика чувашского народа.* Чебоксары: Чувашское книжное издательство, 1975.
6. Алиева Б.Ш., Авшалумова Л.Х., Алиева З.И. Концепция единства этнокультурных ценностей: светских и религиозных. *Мир науки, культуры, образования.* 2020; № 6 (85): 355–356.
7. Алиева Б.Ш., Закарьяева М.В., Алиева М.М. Педагогические условия формирования готовности будущих социальных работников к работе с семьей посредством вовлечения в научно-образовательный центр «Семейная академия». *Мир науки, культуры, образования.* 2020; № 6 (85): 359–361.
8. Алиева Б.Ш., Расулова З.М., Гаджиахмедова Ш.И. К проблеме поиска национальной идеи – главного ориентира в воспитании подрастающего поколения. *Мир науки, культуры, образования.* 2020; № 6(85): 357-358.
9. Алиева Б.Ш., Авшалумова Л.Х. Этнокультурная компетентность как условие профилактики экстремизма и терроризма. *Мир науки, культуры, образования.* 2019; № 6 (79): 34–37.
10. Алиева Б.Ш. *Этнопедагогика дагестанской семьи.* Диссертация ... доктора педагогических наук. Пятигорск, 2006.
11. Томлина С.Н. Моделирование государственно-патриотического воспитания учащейся молодёжи. *Мир науки, культуры, образования.* 2019; № 2 (75): 87–89.
12. Бочкарева Е.Д. Роль исторической памяти в гражданско-патриотическом воспитании учащейся молодёжи. *Мир науки, культуры, образования.* 2018; № 5 (72): 145–147.
13. Сиволобова Н.А. Роль студенческих объединений в патриотическом воспитании молодёжи. *Мир науки, культуры, образования.* 2017; № 4 (65): 190–191.
14. Мамалова Х.Э. Военно-патриотическое и интернациональное воспитание студенческой молодёжи в вузах России. *News of Science and Education.* 2018; Т. 12; № 3: 7–10.
15. Яковлев Р.О. Исторические этапы развития патриотического воспитания в России. *Наука и школа.* 2017; № 2: 169–174.
16. Шеломова Е.В. Роль семьи, образовательной организации и государственных структур в нравственно-патриотическом воспитании молодёжи. *Ученые записки Орловского государственного университета.* 2020; № 2 (87): 289–291.

References

1. Korobkova O.M., Kadena Del'gado D.A. Problema tolerantnosti v kontekste samoponimaniya `etnokul'turnoj identichnosti. *Innovacionnaya nauka.* 2021; № 4: 160-162.
2. Klimenko T.E. Problema vospitaniya `etnokul'turnoj identichnosti u akterov sredstvami muzyki. *Manuskript.* 2021; T. 14; Vypusk 6: 1223-1228.
3. Bogus M.B. `Etnokul'turnye tehnologii v formirovanii `etnicheskoj identichnosti mladshih shkol'nikov. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal.* 2020; № 9 (99): 94-97.
4. Rabadanov M.H., Alieva B.Sh. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya social'noj aktivnosti dagestanskoj molodezhi na osnove proektnoj deyatel'nosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2020; № 6 (85): 396-398.
5. Volkov G.N. *`Etnopedagogika chuvashskogo naroda.* Cheboksary: Chuvashskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1975.
6. Alieva B.Sh., Avshalumova L.H., Alieva Z.I. Koncepciya edinstva `etnokul'turnyh cennostej: svetskih i religioznyh. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2020; № 6 (85): 355-356.
7. Alieva B.Sh., Zakar'yaeva M.V., Alieva M.M. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya gotovnosti buduschih social'nyh rabotnikov k rabote s sem'ej posredstvom vovlecheniya v nauchno-obrazovatel'nyj centr «Semejnaya akademiya». *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2020; № 6 (85): 359-361.
8. Alieva B.Sh., Rasulova Z.M., Gadzhiahmedova Sh.I. K probleme poiska nacional'noj idei – glavnogo orientira v vospitanii podrastayuschego pokoleniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2020; № 6(85): 357-358.
9. 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.
10. Alieva B.Sh. *`Etnopedagogika dagestanskoj sem'i.* Dissertaciya ... doktora pedagogicheskih nauk. Pyatigorsk, 2006.

11. Tomlina S.N. Modelirovanie gosudarstvenno-patrioticheskogo vospitaniya uchaschejsya molodezhi. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2019; № 2 (75): 87-89.
12. Bochkareva E.D. Rol' istoricheskoj pamyati v grazhdansko-patrioticheskom vospitanii uchaschejsya molodezhi. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2018; № 5 (72): 145-147.
13. Sivolobova N.A. Rol' studencheskih ob`edinenij v patrioticheskom vospitanii molodezhi. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2017; № 4 (65): 190-191.
14. Mamalova H.`E. Voenno-patrioticheskoe i internacional'noe vospitanie studencheskoj molodezhi v vuzah Rossii. *News of Science and Education.* 2018; T. 12; № 3: 7-10.
15. Yakovlev R.O. Istoricheskie `etapy razvitiya patrioticheskogo vospitaniya v Rossii. *Nauka i shkola.* 2017; № 2: 169-174.
16. Shelomova E.V. Rol' sem'i, obrazovatel'noj organizacii i gosudarstvennyh struktur v nravstvenno-patrioticheskom vospitanii molodezhi. *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2020; № 2 (87): 289-291.

Статья поступила в редакцию 04.10.22

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-217-219

Vetrov Yu.P., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Vice-Rector for Research and Innovation, Armavir State Pedagogical University (Armavir, Russia), E-mail: yupvetrov@yandex.ru*
Zelenko N.V., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department of Technology and Design, Armavir State Pedagogical University (Armavir, Russia), E-mail: g_solomatina@mail.ru*
Razumovskaya K.A., *postgraduate, Gzhel State University (Elektroisolyator, Russia), E-mail: yupvetrov@yandex.ru*

FORMATION OF SOFT SKILLS AMONG STUDENTS OF CREATIVE SPECIALTIES IN THE CULTURAL AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A REGIONAL UNIVERSITY. The key points of the process of forming soft skills for students mastering creative specialties in the regional universities' cultural and educational environment are studied. In order to fully disclose the topic, the characteristic features of the modern socio-political and cultural situation are considered first of all. On this basis, it is concluded that it is necessary to equip a modern person with a creative profession with soft skills. After that, the essence of the term soft skills is revealed. The authors determine which of such skills are primarily necessary for people who have successfully mastered the creative profession. Further, the interpretation of the term "cultural and educational environment" by modern teachers is studied. It demonstrates some of the opportunities that exist for the soft skills development in the modern regional university educational environment. The main ways of their implementation are investigated.

Key words: **soft skills, cultural and educational environment of university, regional university, student, teacher.**

Ю.П. Ветров, *д-р пед. наук, проф., проректор по научно-исследовательской и инновационной деятельности Армавирского государственного педагогического университета, г. Армавир, E-mail: yupvetrov@yandex.ru*
Н.В. Зеленко, *д-р пед. наук, проф., зав. каф. технологии и дизайна Армавирского государственного педагогического университета, г. Армавир, E-mail: g_solomatina@mail.ru*
К.А. Разумовская, *аспирант, Гжельский государственный университет, пос. Электроизолятор, E-mail: yupvetrov@yandex.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ «ГИБКИХ НАВЫКОВ» У СТУДЕНТОВ ТВОРЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В УСЛОВИЯХ КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ РЕГИОНАЛЬНОГО ВУЗА

Изучаются ключевые моменты процесса формирования «гибких навыков» (англ. – soft skills) у студентов, осваивающих творческие специальности в условиях культурно-образовательной среды региональных вузов. В целях наиболее полного раскрытия темы в первую очередь рассматриваются характерные особенности современной социально-политической и культурной обстановки. На этом основании делается вывод о необходимости вооружения современного человека творческой профессии «гибкими навыками». После этого выявляется суть термина soft skills. Затем авторы определяют, какие из этой группы навыков в первую очередь необходимы лицам, успешно освоившим творческую профессию. Далее изучается трактовка современными педагогами термина «культурно-образовательная среда». Демонстрируются некоторые возможности, существующие для развития soft skills в образовательной среде современного регионального вуза. Исследуются основные пути их реализации.

Ключевые слова: **«гибкие навыки», культурно-образовательная среда вуза, региональный вуз, студент, преподаватель.**

Актуальность темы нашей статьи может быть обоснована особенностями развития российского социума на протяжении трёх последних десятилетий. В этот период наблюдается его переход на постиндустриальную ступень развития [1–4].

В новых условиях фиксируется рост значения так называемых «гибких навыков» (англ. – soft skills) в структуре профессиональной компетентности выпускников вузов [4–8]. В полной мере сказанное касается студентов творческих специальностей [1; 3; 6; 8; 9].

В свою очередь, важную роль в процессе складывания таких навыков у будущих профессионалов соответствующего профиля играет культурно-образовательная среда современного вуза [2; 6; 9;10]. Изучению различных аспектов её влияния на данный процесс будет посвящена эта статья.

Её цель – рассмотреть основные черты процесса формирования «гибких навыков» у студентов, осваивающих творческие специальности в условиях культурно-образовательной среды регионального вуза.

Задачи статьи могут быть сформулированы следующим образом:

- раскрыть суть понятия «гибкие навыки»;
- определить, какие из этой группы навыков в первую очередь необходимы лицам, успешно освоившим творческую профессию в пространстве современного регионального вуза;
- изучить трактовку современными педагогами-исследователями и практиками термина «культурно-образовательная среда»;
- продемонстрировать некоторые возможности, существующие для развития soft skills, в образовательной среде современного регионального вуза и основные пути их реализации.

При подготовке статьи нами были использованы следующие методы:

- анализ специальной литературы;
- анализ педагогического опыта авторов.

Её научная новизна состоит в определении роли культурно-образовательной среды современного регионального вуза в процессе складывания системы soft skills учащихся, осваивающих творческие специальности.

Теоретическая значимость – в определении основных черт процесса формирования этих компетенций в культурно-образовательной среде регионального вуза.

Практическая значимость статьи заключается в раскрытии возможностей, предоставляемых культурно-образовательной средой современного вуза для формирования soft skills у студентов творческих специальностей.

Под термином soft skills, или «гибкие навыки» (в литературе встречаются также варианты «ключевые компетентности», «навыки XXI в.», «мягкие навыки» и др.) большинство современных авторов понимают систему мотивационных характеристик, навыков, знаний и умений, необходимых профессионалу XXI в. (в том числе представителю творческой профессии) с точки зрения эффективного взаимодействия с окружающей социокультурной действительностью [4; 7; 8; 11].

Навыки, которые можно отнести к этой категории, могут проявляться в разнообразных ситуациях будущей профессиональной жизни людей творческих профессий. Они актуальны на всём её протяжении. Отдельно стоит остановиться на латентной природе «гибких навыков». Последние имеют свойство проявляться в моделях реакций индивида на различные ситуации, возникающие в ходе осуществления им профессиональной и иных видов деятельности [6; 8; 12].

Можно выделить некоторые, наиболее востребованные «гибкие навыки» из числа необходимых для развития современных студентов, осваивающих творческие профессии в пространстве региональных вузов (табл. 1).

На настоящем этапе развития российского общества, а, значит, и системы высшего образования, формирование системы soft skills представляется столь же важным, сколь и профессиональных компетенций (англ. – hard skills) [13, с. 29].

Принимая во внимание природу «гибких навыков», а равно и их место в структуре компетентности будущих представителей творческих профессий, мы можем видеть, сколь велико значение культурно-образовательной среды современного регионального вуза в процессе подготовки профессионала соответствующего профиля, отвечающего требованиям современного общества.

Таблица 1

Наиболее востребованные soft skills лиц творческих профессий

Навык	Характеристика
Личная продуктивность	Достаточный уровень развития этого навыка позволяет выпускнику, успешно освоившему одну из творческих профессий, быстро адаптироваться к характерной для современного общества динамично меняющейся социокультурной реальности [3; 8]
Планирование	Способность распределять собственное рабочее время в соответствии с внутренними ритмами и ресурсами
Коммуникация	Необходима к развитию успешного установления контакта, достижения взаимопонимания, налаживания личных и деловых отношений в ходе осуществления профессиональной и других видов деятельности
Критическое мышление	Представляет собой способность выстраивать план действий, который поможет эффективнее преодолевать различные затруднения, возникающие по ходу профессиональной деятельности, оперативно обрабатывать необходимую информацию, видеть суть и вычленять релевантные факты [12, с. 101]

По этой причине необходимо рассмотреть сущность понятия «культурно-образовательная среда». В педагогике оно начало использоваться с конца XX в. В большинстве исследований оно применяется для обозначения категории, объединяющей целый ряд образовательных проблем [2; 9; 11]. Фактически культурно-образовательная среда представляет собой комплексную связь, существующую между прошлым, настоящим и будущим. Она дана каждому человеку от рождения в понятии и чувстве своей большой и малой родины [10, с. 78–79]. Таким образом, культурно-образовательная среда представляет собой сочетание религиозных, исторических, природных, культурных и социальных условий, в которых студенты осваивают творческие профессии [2, с. 16].

Важным условием развития «гибких навыков» средствами культурно-образовательной среды регионального вуза является формирование у студентов творческих профессий понимания того факта, что знания, умения и навыки, которые они получают в процессе профессиональной подготовки, являются внутренним достижением каждого [1, с. 45]. Из этого закономерно вытекает, что правильный подход к организации культурно-образовательной среды современного регионального вуза, интеграция в неё инновационных форм и методов обучения в достаточной степени обеспечивает усвоение учащимися основных ценностей культуры. Подобные меры также с большой вероятностью будут способствовать формированию их эстетического вкуса, идеалов и мировоззрения [2; 14].

Далее, на взгляд авторов, действенным средством развития у студентов перечисленных в табл. 1 «гибких навыков» является интеграция в единый цикл следующих академических дисциплин:

- «История искусств»;
- «Музыка»;
- «Литература»;
- «Мировая художественная культура».

Далее, рассматривая культурно-образовательную среду, в которой осуществляется процесс подготовки будущих представителей творческих профессий, как целостную систему, включающую совокупность мер и способов воздействия на студентов, руководство и педагоги региональных вузов должны стремиться к охвату всех сторон жизни большинства учащихся [14, с. 9–10]. В таком виде она станет устойчивой целостностью, определяющей характер отношений между участниками образовательного процесса. Следовательно, расширятся возможности для развития soft skills, т. е. компетенций, связанных, прежде всего, с продуктивным функционированием в социальной среде, у студентов, осваивающих творческие профессии [2; 9; 10].

Завершая наше исследование, мы можем с определённой долей уверенности говорить о том, что в условиях перехода российского социума на постиндустриальную ступень развития фиксируется рост значения так называемых «гибких навыков» (англ. – soft skills) в структуре профессиональной компетентности выпускников организаций высшего образования.

В полной мере сказанное касается студентов, осваивающих творческие специальности в пространстве региональных вузов нашей страны.

В процессе складывания таких навыков у будущих профессионалов соответствующего профиля существенную роль играет культурно-образовательная среда современного вуза.

Термин soft skills, или «гибкие навыки» большинство исследователей трактуют как систему мотивационных характеристик, навыков, знаний и умений, необходимых профессионалу XXI в. (в том числе представителю творческой профессии) с точки зрения эффективного взаимодействия с окружающей социокультурной действительностью.

Из числа «гибких навыков», которые необходимо развивать у современных студентов творческих специальностей, особо выделим следующие: личная продуктивность, планирование, коммуникация и критическое мышление.

В условиях современного социума с его непредсказуемой динамикой развитие soft skills представляется столь же важным, сколь и профессиональных компетенций (англ. – hard skills).

Принимая во внимание природу «гибких навыков», а равно и их место в структуре компетентности будущих представителей творческих профессий, мы можем видеть, сколь велико значение культурно-образовательной среды современного регионального вуза в процессе подготовки профессионала соответствующего профиля, отвечающего требованиям современного общества.

Культурно-образовательная среда представляет собой сочетание религиозных, исторических, природных, культурных и социальных условий, в которых студенты осваивают творческие профессии.

Важным условием развития «гибких навыков» средствами культурно-образовательной среды регионального вуза является формирование у студентов творческих профессий понимания того факта, что знания, умения и навыки, которые они получают в процессе профессиональной подготовки, являются внутренним достижением каждого.

Кроме того, на взгляд авторов, действенным средством развития у студентов «гибких навыков» является интеграция в единый цикл академических дисциплин: история искусств, музыка, литература, мировая художественная культура.

Рассматривая культурно-образовательную среду, в которой осуществляется процесс подготовки будущих представителей творческих профессий, как целостную систему, включающую совокупность мер и способов воздействия на студентов, руководство и педагоги региональных вузов должны стремиться к охвату всех сторон жизни большинства учащихся. Подобные меры также с определённой вероятностью будут способствовать развитию у студентов творческих профессий ряда soft skills.

Библиографический список

1. Хакимова Л.А. *Художественное творчество как средство профессионального воспитания студентов в социокультурной среде вуза*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2006.
2. Войко Р.А. Культурно-образовательная среда: к определению понятия и педагогического значения среды. *Вестник Сургутского государственного педагогического университета.* 2011; № 2 (13): 14–20.
3. Ласкова М.К., Абулгафарова Н.А. Экзистенциальные компетенции студентов дизайнеров и социальный дизайн. *Развитие рынка труда на современном этапе социально-экономических преобразований:* сборник статей IV Всероссийской научно-практической конференции. Пенза: Пензенский ГАУ, 2021: 46–52.
4. Беркович М.И., Кофанова Т.А., Тихонова С.С. Soft skills (мягкие компетенции) бакалавра: оценка состояния и направления формирования. *Вестник ВГУ.* Серия: Экономика и управление. 2018; № 4: 63–68.
5. Ивонина А.И., Чуланова О.Л., Давлетшина Ю.М. Современные направления теоретических и методических разработок в области управления: роль soft-skills и hard skills в профессиональном и карьерном развитии сотрудников. *Науковедение*. 2017; Т. 9, № 1: 1–18.
6. Цымбалюк А.Э., Виноградова В.О. Психологическое содержание soft skills. *Ярославский педагогический вестник.* 2019; № 6 (111): 120–127.
7. Раицкая Л.К., Тихонова Е.В. Soft skills в представлении преподавателей и студентов российских университетов в контексте мирового. *Вестник Российского университета дружбы народов.* Серия: Психология и педагогика. 2018; Т. 15; № 3: 350–363.
8. Федорова О.В. Формирование hard skills, soft skills и digital skills у студентов факультета информационных технологий УВО «Университет управления «ТИСБИ»». *Образовательные технологии и общество.* 2018; Т. 21, № 21: 33–339.
9. Бредихин А.П. Профессиональное воспитание студентов как резерв повышения качества подготовки будущего художника-педагога в вузе. *Вестник Университета Российской академии образования.* 2007; № 3: 30–41.
10. Бредихин А.П. *Профессиональное воспитание будущего учителя изобразительного искусства в воспитательной системе факультета*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Курск, 2008.
11. Бредихин А.П. Традиции национальной культуры и реалии современного художественного образования: способен ли компетентностный подход обеспечить творческое развитие личности художника? *Ученые записки.* Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2021; № 4 (60): 559–567.
12. Патлина А.С., Попова Е.Д. Сетевое взаимодействие вузов и школ как условие формирования soft skills студентов. *Теория и методика профессионального образования.* 2017; № 2: 94–103.

13. Петров А.Ю., Махароблидзе А.В. *Soft skills современного менеджера: командообразование и лидерские навыки*. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2017.
14. Василина Д.С., Нуриева Г.Ю., Юланова Д.М. Информационно-образовательная среда современного вуза. *Известия ВГПУ. Педагогические науки.* 2017; № 2: 8–12.

References

1. Hakimova L.A. *Hudozhestvennoe tvorchestvo kak sredstvo professional'nogo vospitaniya studentov v sociokul'turnoj srede vuza*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2006.
2. Vojko R.A. Kul'turno-obrazovatel'naya sreda: k opredeleniyu ponyatiya i pedagogicheskogo znacheniya sredy. *Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2011; № 2 (13): 14-20.
3. Laskova M.K., Abulgafarova N.A. `Ekzistencial'nye kompetencii studentov dizajnerov i social'nyj dizajn. *Razvitie rynka truda na sovremennom `etape social'no-`ekonomicheskih preobrazovanij:* sbornik statej IV Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Penza: Penzenskij GAU, 2021: 46-52.
4. Berkovich M.I., Kofanova T.A., Tihonova S.S. Soft skills (myagkie kompetencii) bakalavra: ocenka sostoyaniya i napravleniya formirovaniya. *Vestnik VGU.* Seriya: `Ekonomika i upravlenie. 2018; № 4: 63-68.
5. Ivonina A.I., Chulanova O.L., Davletshina Yu.M. Sovremennye napravleniya teoreticheskih i metodicheskih razrabotok v oblasti upravleniya: rol' soft-skills i hard skills v professional'nom i kar'ernom razvitii sotrudnikov. *Naukovedenie*. 2017; T. 9, № 1: 1-18.
6. Cymbalyuk A.`E., Vinogradova V.O. Psihologicheskoe soderzhanie soft skills. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik.* 2019; № 6 (111): 120-127.
7. Raickaya L.K., Tihonova E.V. Soft skills v predstavlenii prepodavatelej i studentov rossijskih universitetov v kontekste mirovogo. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov.* Seriya: Psihologiya i pedagogika. 2018; T. 15; № 3: 350-363.
8. Fedorova O.V. Formirovanie hard skills, soft skills i digital skills u studentov fakul'teta informacionnyh tehnologij UVO «Universitet upravleniya «TISBI»». *Obrazovatel'nye tehnologii i obschestvo.* 2018; T. 21, № 21: 33-339.
9. Bredihin A.P. Professional'noe vospitanie studentov kak rezerv povysheniya kachestva podgotovki buduschego hudozhnika-pedagoga v vuze. *Vestnik Universiteta Rossijskoj akademii obrazovaniya.* 2007; № 3: 30-41.
10. Bredihin A.P. *Professional'noe vospitanie buduschego uchitelya izobrazitel'nogo iskusstva v vospitatel'noj sisteme fakul'teta*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Kursk, 2008.
11. Bredihin A.P. Tradicii nacional'noj kul'tury i realii sovremennogo hudozhestvennogo obrazovaniya: sposoben li kompetentnostnyj podhod obespechit' tvorcheskoe razvitie lichnosti hudozhnika? *Uchenye zapiski.* `Elektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta. 2021; № 4 (60): 559-567.
12. Patlina A.S., Popova E.D. Setevoe vzaimodejstvie vuzov i shkol kak uslovie formirovaniya soft skills studentov. *Teoriya i metodika professional'nogo obrazovaniya.* 2017; № 2: 94-103.
13. Petrov A.Yu., Maharoblidze A.V. *Soft skills sovremennogo menedzhera: komandoobrazovanie i liderskie navyki.* Ekaterinburg: Izdatel'stvo Ural'skogo universiteta, 2017.
14. Vasilina D.S., Nurieva G.Yu., Yulanova D.M. Informacionno-obrazovatel'naya sreda sovremennogo vuza. *Izvestiya VGPU. Pedagogicheskie nauki.* 2017; № 2: 8-12.

Статья поступила в редакцию 01.10.22

УДК 372 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-219-221

Murtazayeva M.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Humanitarian Education and Pedagogical Technologies, Volkhov Branch of A.I. Herzen State Pedagogical University (Volkhov, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru*
Aldieva M.Sh., *senior lecturer, Department of General Linguistics, Kadyrov Chechen State University; senior lecturer, Department of Foreign Languages, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru*

METHODS AND PRINCIPLES OF TEACHING TERMINOLOGICAL VOCABULARY IN UNIVERSITIES. The article analyzes the methodology and principles of teaching terminological vocabulary in universities. It is noted that the introduction of optimal planning and management methods is due to the fact that in recent decades there has been a sharp increase in the importance of training pedagogical, engineering and technical personnel of innovative Russia, as well as personnel of socio-economic development. For the correct understanding of scientific and technical speech, the knowledge of terms plays a primary role, since it is in them that the most important concepts for this field are expressed, the purpose and content of messages, the bulk of the information reflecting the meaning of these messages. Therefore, when teaching a foreign language at the senior level in universities, one of the most important places is the problem of rational selection of terminological vocabulary, including the task of choosing the optimal weight of terms in the total volume of the material introduced in the learning process. Distribution of the most important appropriate and acceptable from the point of view of practice criterion for estimating the sample size. The statistical method, as the most accurate, allows to obtain a frequency terminological dictionary, which is an objective basis for the selection of terms for educational purposes. Equally important is the definition of criteria for the selection of terminological vocabulary, based on them to develop a system of exercises, practical tasks to optimize the process of mastering terminological vocabulary.

Key words: **terminological vocabulary, universities, methodology, teaching principles, foreign language, scientific methods, criteria system, learning process.**

М.М. Муртазаева, *канд. пед. наук, доц., Волховский филиал РГПУ имени А.И. Герцена, г. Волхов, E-mail: uzlipat066@mail.ru*
М.Ш. Алдиева*, доц., Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова, доц., Чеченский государственный педагогический университет, г. Грозный, E-mail: uzlipat066@mail.ru*

МЕТОДИКА И ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКЕ В ВУЗАХ

В статье проводится анализ методики и принципов обучения терминологической лексике в вузах. Отмечается, что внедрение оптимальных методов планирования и управления обусловлено тем, что в последние десятилетия наблюдается резкое возрастание значения подготовки педагогических, инженерно-технических кадров инновационной России, а также кадров социально-экономического развития. Для правильного понимания научно-технической речи первостепенную роль играет знание терминов, так как именно в них выражаются наиболее важные для данной области понятия, цель и состав сообщений, основная доля информации, содержащая смысл этих сообщений. Поэтому при обучении иностранному языку на старшей ступени в вузах одно из важнейших мест приобретает проблема рационального отбора терминологической лексики и, в том числе, задача выбора оптимального веса терминов в общем объеме вводимого в процессе обучения материала, распределение наиболее важного, целесообразного и приемлемого с точки зрения практики критерия оценки объема выборки. Статистический метод как наиболее точный позволяет получить частотный терминологический словарь, который является объективной основой отбора терминов в учебных целях. Не менее значимым является определение критерий отбора терминологической лексики, на их основе разработать систему упражнений, практических заданий для оптимизации процесса овладения терминологической лексикой.

Ключевые слова: **терминологическая лексика, вузы, методика, принципы обучения, иностранный язык, научные методы, система критериев, процесс обучения.**

В последнее время в подготовке специалистов высшей квалификации исключительное внимание уделяется внедрению научных методов и принципов в отборе терминологической лексики.

Терминологией называется совокупность терминов, обозначающих понятия какой-либо специальной области знания или деятельности (например, терминология лингвистическая), а также совокупность терминов какого-либо естественного языка [4, с. 558].

Важность проблемы отбора терминов в учебных целях и отсутствие унифицированной методики и обоснованной системы его критериев определяют актуальность и практическую целесообразность решения задачи научно обо-

снованного отбора терминологической лексики для старшей ступени обучения в вузе.

Внедрение оптимальных методов планирования и управления обусловлено тем, что в последние десятилетия наблюдается резкое возрастание значения подготовки педагогических, инженерно-технических кадров инновационной России, а также кадров социально-экономического развития. Повышается актуальность данной темы и в связи с майскими и июльскими указами президента. В определении национальных целей и идей развития России решающую роль играет сохранение населения, здоровье и благополучие народа, возможности для самореализации и развития талантов, комфортная и безопасная среда для жизни, достойный, эффективный труд и успешное предпринимательство, а также цифровая трансформация. Кроме того, сложность и огромный размах строительства новой и успешной России требуют от этих кадров максимальной деловитости, инициативы и оперативности, основанных на глубоких знаниях, широкой эрудиции, на учете достижений современной науки и техники, все более возрастающего потока интернет-информации и объективных статистических данных. В этих условиях растет потребность нашей страны в кадровых работниках, владеющих иностранными языками, что, в свою очередь, определяет новые серьезные задачи по совершенствованию методики обучения иностранному языку в средней и особенно в высшей школе.

Цель настоящей статьи – разработка методики и принципов обучения терминологической лексике студентов вузов.

В соответствии с установленной целью определены следующие задачи:

– продумать процесс работы по усвоению методики и принципов составления материалов и упражнений по увеличению терминологического запаса студентов вузов;

– определить обоснованность отбора данной лексики и их роль при подготовке современных специалистов;

– подготовить необходимый терминологический минимум.

Научная новизна статьи определена тем, что на базе специального анализа рассмотрены способы и принципы распределения терминологической лексики для студентов вузов. Отмечено, что рациональное распределение анализируемой лексики в образовательных целях возможно лишь на основе всесторонней фиксации языковых свойств и возможностей термина. Сюда могут быть включены структурная и семантическая характеристики.

Теоретическая значимость обусловлена тем, что на основе проведенного исследования разработаны принципы и технологии обучения анализируемой лексики в вузах, проанализировано движение и развитие самой терминологической лексики. Ключевыми остаются вопросы улучшения и продвижения умений и навыков студентов, использующих в процессе устной коммуникации, а также при письме данную лексику.

Практическая ценность определяется тем, что результаты работы позволяют использовать эти материалы при составлении практических пособий по иностранным языкам для студентов вузов. Они также могут быть включены в содержание специальных курсов по истории терминологии, в работах по составлению терминологических словарей, а также в процессе преподавания иностранных языков в вузах, на лекционных и практических занятиях по теории и практике перевода.

В настоящее время большое внимание должно быть уделено отбору материала для составления терминологических словарей по различным специальностям, поскольку словарные фонды современных языков интенсивно пополняются новыми терминами, которые необходимо знать студенту вуза. В современном обществе следует разработать наиболее эффективные пути и принципы освоения данной лексики, так как это является в наше время необходимостью и в процессе речи, и при анализе и переводе специальных текстов.

Поиски новых, более эффективных методов и средств подготовки современных специалистов в образовательных учреждениях высшей ступени ставят перед преподавателями в качестве первоочередной задачи рациональный подход к выбору образовательных данных, в полной мере обеспечивающих цели изучения иностранных языков в рамках отведенного программой учебного времени. Поставленная задача по изучению иностранного языка в университетах должна реализоваться на основе дальнейшего совершенствования навыков разговорной речи вместе с подготовкой будущих специалистов к пониманию и переводу специализированной литературы.

При реализации, прежде всего, методических основ изучения терминологических единиц специальности данная работа должна быть включена в целостную систему деятельности по формированию языковых (лексических) и речевых умений и навыков. Так, лексическими умениями считаются умения понимать и правильно использовать термины в речи [2, с. 69].

Наряду с этим следует иметь в виду, что для правильного понимания научно-технической речи первостепенную роль играет знание терминов, так как именно в них выражаются наиболее важные для данной области понятия, цель и состав сообщений, базовая доля информации, отражающая их смысл. Поэтому при преподавании иностранных языков на старшей ступени в вузах одно из важнейших мест занимает проблема рационального распределения данной лексики, а также задача выбора оптимального веса анализируемой лексики в общем составе вводимого в ходе сбора и анализа материала.

Необходимость решения этой задачи диктуется факторами теоретического и в особенности практического плана в силу того, что данная тема мало разработана и требуется обоснование ряда существующих в данный период общих положений.

Имеющиеся терминологические словари не решают поставленных задач, в особенности по тем современным инновационным специализациям, которые находятся в процессе становления, но по своей актуальности и значимости, по широте охвата ряда новейших достижений выходят далеко за рамки обычных представлений об узкой специализации. К примеру, автоматика и система управления, робототехника, электроника и многое другое. Все эти отрасли одинаково служат сегодня развитию гуманитарных, экономических, аграрных отраслей, космической и военной техники.

В методической и лингвистической литературе, несмотря на наличие работ, посвященных в основном отбору общеупотребительной лексики, недостаточно хорошо выработана единая общепринятая методика и способы отбора и распределения исследуемой лексики в образовательных целях, что является причиной субъективного подхода к реализации отдельных пунктов данной проблемы.

Анализ существующей литературы для вузов свидетельствует, что подавляющее большинство источников предназначены для начальной ступени обучения и содержат, как правило, общеупотребительную лексику. Терминологической же лексики они либо не содержат совершенно, либо дают весьма мало. Между тем опыт работы в вузах доказывает, что отсутствие учебных пособий и необходимых терминологических минимумов, предназначенных для обучения на старшей ступени, где студенты имеют дело со специальными текстами по своему профилю, ставит преподавателя в крайне тяжелое положение. В этих условиях отбор терминологических минимумов носит чисто экспериментальный характер без учета сфер общения, речевых стилей, исходя в большинстве случаев из употребительности терминов в случайно подобранных текстах.

В результате этого часть отобранных названий нередко бывает малоупотребительной в этой области. Помимо этого, ряд важных и необходимых терминов оказывается опущенным.

Д.С. Лотте осмыслил законы выборки и построения отдельных терминов, обозначил целые терминологические системы, определил отдельные моменты упорядочения терминосистем, сделал попытки создания научных определений этих понятий и их классификаций [3, с. 113].

Мы исходим из того, что проблема научно обоснованного отбора терминов связана с целым рядом других лингвостатистических предпосылок и методических требований.

Терминология таких востребованных в настоящее время специальностей, как электроэнергетика, электротехника, электроника и наноэлектроника, компьютерные науки, информационные технологии, информационные системы и технологии, прикладная информатика в экономике и управлении, программирование, программная инженерия, экология и природопользование, менеджмент, бизнес-информатика, юриспруденция, водные биоресурсы, нефтехимия, биотехнология, лингвистика и перевод, межкультурный диалог, представляет собой большой научный и практический интерес. Эта терминология, связанная с новой, развивающейся современной эпохой, имеющей огромные перспективы, недостаточно исследована. Это попытка рассмотреть некоторые лингвостатистические и методические предпосылки рационального отбора этих названий и на их базе разработать убедительную и логичную методику, систему законов выборки терминологического словаря-минимума.

Мы предлагаем в качестве первостепенной практической задачи составление частотного терминологического словаря по вышеназванным дисциплинам и выборку учебно-терминологического минимума, который может служить лексической основой для учебных пособий, методическим пособием для преподавателя и практическим справочником для студентов.

Предлагается выработка объективного критерия и методики применения статистического анализа к изучению данной лексики; составление частотных терминологических словарей; обоснование законов отбора этих названий; практическая реализация учебного терминологического словаря-минимума; всесторонняя проверка отобранного материала для терминологического словаря-минимума по иностранному языку на старшей ступени вуза и экспериментальная оценка его эффективности.

Отметим, что здесь наиболее эффективным является статистический метод, так как аппарат математической статистики позволяет дать единственно объективную величину веса терминов, а также обоснованно подойти к общей оценке количественных характеристик исследуемой терминологической системы. Кроме того, необходимость привлечения аппарата математической статистики обусловлена тем, что для получения вероятностных характеристик распределения терминов в совокупности анализируемого материала в качестве истинных приходится принимать лишь средние значения. Такой подход вызывает ряд вопросов. К примеру, таких как распределение наиболее важного целесообразного и приемлемого с точки зрения практики критерия оценки объема выборки; качественный подбор анализируемого материала и многое другое.

Статистический метод как наиболее точный позволяет получить частотный терминологический словарь, который является объективной основой распределения терминов в образовательном плане. Не менее значимым является определение условий выборки терминов, разработки систему упражнений, практических

заданий для улучшения процесса овладения данным материалом. Наравне с частотным рядом распределения терминов, важны также характеристики терминологической лексики, включение структурных особенностей терминологической системы, статистическая характеристика их морфологической принадлежности.

Очевидно, что рациональный выбор этой лексики в образовательных смыслах возможен лишь на основе всестороннего учета языковых свойств термина, куда включена их структурная и семантическая характеристика. Такого рода учет позволяет отобрать в словарь только те термины, которые составляют ядро исследуемой терминологической системы и имеют высокую словообразовательную способность.

К примеру, структурный анализ дает возможность выделить первичные основы терминов, которые служат центрами словообразовательных гнезд, а также основные словообразовательные модели терминов, структурные модели устойчивых терминологических сочетаний, что создает условия создания у студентов большого потенциального запаса лексики.

Таким образом, проведенный анализ указанной лексики привел к выводу о том, что качественный состав терминологического материала имеет решающее значение. Кроме того, для определения качественного состава терминологического минимума необходимо в первую очередь обосновать объективные принципы и методики его отбора. Исходным пунктом для этого служит учет лингвостатистических особенностей, методических требований и конкретных условий и целей учебного процесса в вузе. Значимым является и составление целого комплекса практических заданий, упражнений, способствующих оптимизации процесса усвоения терминологической лексики. Здесь можно применить целый ряд экспериментальных проверок, направленных на определение эффективности учебного терминологического минимума.

Библиографический список

1. Ахманова О.С. *Словарь лингвистических терминов*. Москва: Советская энциклопедия, 1969.
2. Жакипова М.Н. Обучение терминологической лексике русского языка в неязыковом вузе. *Инновационная наука*. 2017; № 04-2: 69–71.
3. Лотте Д.С. *Основы построения научно-технической терминологии*. Москва: АН СССР, 1961.
4. *Русский язык*. Энциклопедия. Москва, 1997.

References

1. Ahmanova O.S. *Slovar' lingvisticheskih terminov*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1969.
2. Zhakipova M.N. Obuchenie terminologicheskoj leksike russkogo yazyka v neyazykovom vuze. *Innovacionnaya nauka*. 2017; № 04-2: 69-71.
3. Lotte D.S. *Osnovy postroeniya nauchno-tehnicheskoj terminologii*. Moskva: AN SSSR, 1961.
4. *Russkij yazyk*. `Enciklopediya. Moskva, 1997.

Статья поступила в редакцию 15.09.22

УДК 37.013.78 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-221-224

Nechaeva S.N., *senior teacher, Department of Foreign Languages, Moscow Higher Combined Arms Command School (Moscow, Russia), E-mail: snechaeva1974@inbox.ru*

THE IMPROVEMENT OF CADETS FOREIGN LANGUAGES COMMUNICATION SKILLS THROUGH INDIVIDUAL CREATIVE TASKS. The articles emphasizes that individual creative tasks will increase the effectiveness of teaching foreign languages to cadets of military schools. Such methods as role-play, project-work, different types of discussion learning where the creative component of personality will be used to the maximum, help to improve communication skills of the military school cadets. The article concludes that modern teachers are on the path of searching for such methods, in the implementation of which the creative component of the structure of the student's personality will be used as much as possible. In this direction, the methods of projects, business games, discussion training have great potential, since it is with such forms of cognitive activity that cadets significantly increase their activity. At the same time, it is extremely important that educational and methodological materials should contain tasks that contribute to the development of general communicative skills and abilities.

Key words: **foreign languages communication skills, individual creative tasks, oral reports on military topics, project-work, role-play educational technology, discussion learning technology.**

С.Н. Нечаева, *ст. преп., Московское высшее общевойсковое командное училище, г. Москва, E-mail: snechaeva1974@inbox.ru*

РАЗВИТИЕ ИНОЯЗЫЧНЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ КУРСАНТОВ ПОСРЕДСТВОМ ВЫПОЛНЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ

В статье рассматривается один из способов повышения эффективности обучения иностранному языку посредством увеличения числа индивидуальных творческих заданий, выполняемых курсантами. Большими потенциальными возможностями для развития иноязычных коммуникативных навыков курсантов, при реализации которых творческий компонент структуры личности обучающегося будет задействован максимально, обладают различные игровые методы, методы проектов, методы дискуссионного обучения. В статье делается вывод о том, что современные педагоги идут по пути поиска таких методов, при реализации которых творческий компонент структуры личности обучающегося будет задействован максимально. В этом направлении большими потенциальными возможностями обладают методы проектов, деловых игр, дискуссионного обучения, так как именно при таких формах познавательной деятельности у курсантов значительно возрастает активность. При этом крайне важно, чтобы учебно-методические материалы содержали задания, способствующие развитию общих коммуникативных умений и навыков.

Ключевые слова: **иноязычные коммуникативные навыки, индивидуальные творческие задания, устные сообщения военно-профессиональной направленности, проектная деятельность, игровые технологии, дискуссионное обучение.**

Актуальность предлагаемой к рассмотрению темы обусловлена требованиями государства, предъявляемыми к профессиональной подготовке будущих военных специалистов. В перечень компетенций, которыми должен обладать будущий офицер, включена и иноязычная коммуникативная компетенция. В целях совершенствования уровня владения иностранными языками в педагогическую практику внедряются различные подходы к сущности и принципам организации образовательного процесса, в ходе которого каждый обучающийся может реализовать свой личностный потенциал, используются различные методы, стимулирующие познавательную деятельность курсантов, предоставляются дополнительные возможности для самореализации и саморазвития.

Цель данной статьи заключается в исследовании преимуществ индивидуальных творческих заданий, выполняемых курсантами, позволяющих активизировать их познавательную деятельность и развивать коммуникативные навыки на иностранном языке. Основные задачи статьи:

– проанализировать различные методы и приемы, позволяющие реализовать творческий потенциал личности;

– сформулировать условия, которые следует учитывать при разработке творческих заданий.

Научная новизна статьи определяется выявлением дополнительных возможностей развития иноязычных коммуникативных навыков посредством выполнения индивидуальных творческих заданий курсантами военных вузов. Теоретическая значимость статьи заключается в расширении знаний о методах обучения, используемых для реализации творческих способностей личности, способствующих развитию иноязычных коммуникативных навыков курсантов. Практическая значимость представлена через формирование у курсантов творческого подхода к решению задач военно-профессиональной направленности и готовности к взаимодействию в ходе профессиональной деятельности.

Одной из главных задач активизации познавательной деятельности курсантов является формирование у них системы особого вида умений и навыков, опре-

деляющих способность к эффективному взаимодействию. При этом активность рассматривается не как процесс, а как выраженный результат достижения цели и как способ приращения знаний, который проявляется как способность обучающегося действовать осознанно, со всей ответственностью за качество и результаты. Любая активность всегда индивидуальна, а индивидуальность как личностная характеристика выражает вариативный, отличающийся по различным параметрам алгоритм деятельности, который и является продуктом процесса познания. Качество и функциональность этого алгоритма определяет способность личности к творчеству, к нестандартному подходу в решении жизненных и профессиональных задач.

В военных вузах проблема творческого развития получает специфическое преломление, связанное с особенностями нормативного, организационного и структурно-содержательного обеспечения образовательного процесса. При изучении проблем, связанных с преодолением различных трудностей в обучении курсантов, их профессионализацией, С. Г. Поздняков обозначает в качестве первостепенных задач создание творческой образовательной среды, основанной на междисциплинарном взаимодействии педагогов, которая должна быть направлена на повышение качества индивидуального результата каждого курсанта. При этом творческий характер учебной и внеучебной деятельности способствует формированию у курсантов активной субъектной позиции, а включение имитационных и ситуационных задач профессионально направленного содержания оптимизирует процесс становления профессиональной компетентности [1].

Формирование творческого подхода к решению задач, связанных с развитием и реализацией иноязычных компетенций курсантами в ходе профессиональной деятельности, является важной научно-практической проблемой. В современных исследованиях творческому развитию обучающихся уделяется достаточно внимания, так как «творчество» как характеристика личности рассматривается необходимым условием формирования профессиональной компетентности. Посредством творческого развития у обучающихся формируется готовность к взаимодействию с инновационно-развивающейся профессиональной средой. По мнению Т.Ю. Ляховой, достижение этой цели возможно лишь при создании ряда условий, а именно:

– при разработке содержания рабочих программ и выборе образовательных технологий учитывать потребность обучающихся в профессионально-творческом развитии;

– реализация данных образовательных программ и технологий должна осуществляться на основе творческих заданий и проектов междисциплинарного уровня;

– направленность творческих заданий должна ориентироваться на наиболее важные профессиональные функции;

– при формировании профессиональных компетенций необходимо активизировать самих обучающихся, задействовать их творческий потенциал [2].

Для решения этих задач типовые упражнения и задачи на закрепление усвоения обучающимися учебного материала не подходят, так как базовые знания и навыки выполняют лишь роль инструмента, средства для формирования и развития компетенций, создают теоретический фундамент для проявления способности к деятельности.

Развитие творческих способностей курсантов способствует развитию у них навыков преодоления шаблонности, стереотипности мышления, формируют гибкость мышления, высокую скорость принятия решений на основе быстрой реакции и адаптации к стремительно меняющимся условиям. В качестве одного из педагогических путей О.Г. Поздняков обозначает требование к построению обучения на основе проблемного подхода, который позволяет в качестве задач использовать различные виды творческих, нестандартных заданий [3].

Под творческим заданием будем понимать особым образом сформулированную учебную информацию, когда заданные условия и неизвестные данные сопровождаются указаниями для обучающихся требований к самостоятельным действиям, направленным на такую обработку исходных данных, в результате которой образовательный продукт будет максимально отражать оригинальность, уникальность мышления и способностей. Творческие задания эффективны в случае, когда найденный обучающимся самостоятельно способ решения проблемной ситуации выводит его на новое знание, более высокое качество определенных умений и навыков. Такие задания формируют важное качество: стремление к самовыражению, к проявлению рефлексии, потребности выразить в словах (или любых других символах) свои чувства, мысли, переживания.

В освоении иностранного языка наиболее важными являются коммуникативные навыки, их динамические изменения, отражающие объем и качество применяемых лексических компонентов, употребление специфических, профессионально обусловленных словарных конструкций. В качестве творческих заданий предлагается составление кратких информационных сообщений, тематика которых подразумевает реализацию возможностей обучающегося продемонстрировать знания материала из определенных научных областей, определяющих уровень какого-либо аспекта системы профессиональной компетентности. Поэтому при разработке учебной программы по дисциплине «Иностранный язык» и программы дополнительного профессионального обучения «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» преподавательским составом кафедры иностранных языков Московского высшего общевойскового училища (далее – МВОКУ) была принята во внимание специфика получаемой курсантами военной специальности «Применение мотострелковых подразделений», соответственно данной специальности в содержание тем для изучения включены различные аспекты таких дисциплин, как «Тактика мотострелковых подразделений», «Устройство вооружения и его боевое применение» и др., в рамках которых изучаются структура Вооруженных сил как Российской Федерации, так и иностранных государств, основные виды боевых действий подразделений, а также устройство вооружения и боевой техники. Творческий характер заданий позволяет курсанту применять знания, умения и навыки, приобретенные в ходе изучения данных дисциплин. Более того, в рамках гуманитарных дисциплин, таких как «Военная история» и «Правоведение», курсанты знакомятся с важными военно-историческими событиями, выдающимися военными личностями, рассматривают вопросы, связанные с применением военно-гуманитарного права в ходе вооруженных конфликтов. Знания, полученные в данных областях, применяются ими в дальнейшем при изучении таких тем, как «Outstanding military leaders» («Выдающиеся военачальники») и «IHL in armed conflicts» («Международное гуманитарное право в условиях вооруженных конфликтов»). В дополнение к этому в рамках дисциплины «Иностранный язык» курсанты знакомятся с международными организациями и военными блоками, такими как ООН, НАТО, ОДКБ и ОБСЕ. Очевидно, что курсанты при подготовке информационных сообщений по данным темам могут внести те данные, которые отражают их специальные знания, интегрировать информацию, полученную в ходе изучения разных учебных дисциплин (см. рис. 1).

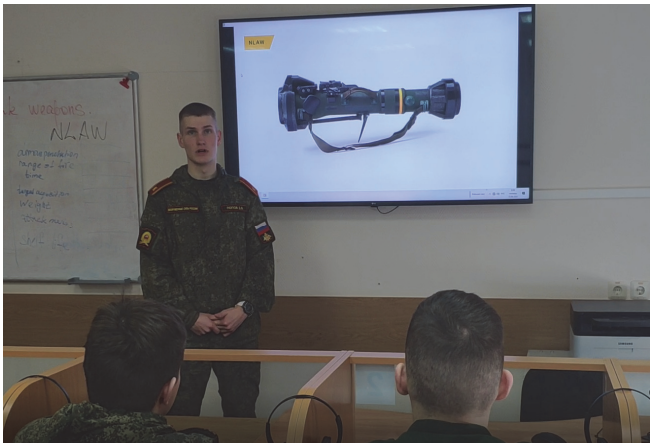


Рис. 1. Устное сообщение по теме «ПТРК NLAW»

Впоследствии данное задание трансформируется в различные виды диалоговых методов и форм учебной работы, а именно – формулирование вопросов и ответов по представленной информации, составление комментариев. При работе с аудио- и видеофрагментами возможна отработка как навыков аудирования и говорения, так и чтения и перевода в случае представленного материала с субтитрами. Такую работу рекомендуется проводить в мини-группах с применением различных игровых методов и приемов. В текущем учебном году курсантам 3-го курса было предложено проведение фрагментов практических занятий с одногруппниками в качестве преподавателей для отработки навыков работы с видеоматериалом по темам «Международное гуманитарное право в условиях вооруженного конфликта» и «Терроризм» в рамках дисциплины «Иностранный язык» (см. рис. 2).

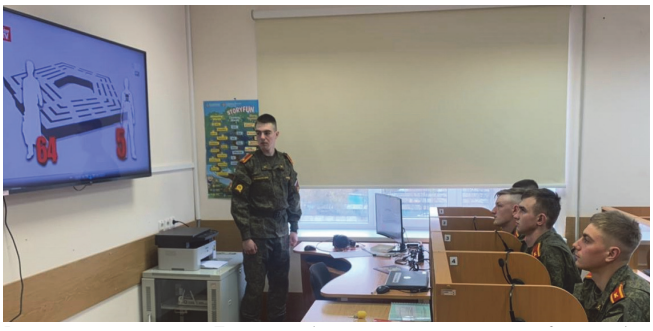


Рис. 2. Фрагмент занятия по теме «Терроризм»
(в роли преподавателя курсант 3-го курса)

Подобные виды творческих заданий способствуют индивидуализации обучения иностранному языку, формированию навыков естественной коммуникации в условиях развивающейся военно-профессиональной среды путем многократного повторения различных модификаций изучаемых понятий, слов, словосочетаний. Этот процесс не является механическим заучиванием и воспринимается

курсантами как способ взаимодействия с окружающим миром, общения с равными по статусу и субъективным характеристикам людьми. Именно легкость и непринужденная атмосфера превращает процесс усвоения знаний и навыков иноязычного общения в творчество, придает определенный вектор и личностный смысл естественной для человека познавательной активности. При изучении иностранного языка применение различных игровых методов на практических занятиях обладает огромным потенциалом. К примеру, при использовании такого метода, как интервью, диалог может строиться по-разному:

а) по заранее заготовленным вопросам – в этом случае курсантами отрабатываются навыки аудирования и говорения;

б) по вопросам, которые выбирает курсант, выступающий в роли «интервьюируемого» – отрабатывает навыки беглой иностранной речи, произношения, адекватного применения невербальных коммуникативных приемов и средств, использования в речи специфических военно-профессиональных оборотов и терминов;

в) с участием «переводчика» – это позволяет отрабатывать и навыки грамотности, формирование умения на слух воспринимать речевые ошибки, находить в ходе взаимодействия пути решения проблемы выбора иноязычных оборотов, их уместного использования при употреблении в определенной, чаще всего профессионально ориентированной речи; и т. д.

Эффективность развития иноязычных коммуникативных навыков зависит и от представления качественного алгоритма выполнения того или иного вида творческого задания с целью формирования способности к интенсивной работе в режиме четко регламентированных времени, места, содержания и условий разрешения профессиональной проблемной ситуации. Именно к таким заданиям целесообразно разработать методические материалы, в которые включаются:

– дидактические цели и задачи;

– методические рекомендации к объему и примерному содержанию готового текста (части текста, высказываний, реплик из диалога, примерных вопросов и т. д.);

– глоссарий, включающий слова и лексические обороты, использование которых предпочтительно (или обязательно, если они направлены на усвоение нового дидактического материала);

– список рекомендуемых источников (включающий литературу, нормативные документы, различные инструкции и справочники, фрагменты художественных или документальных произведений, публикаций из научных источников или СМИ, др.);

– критерии и показатели качества выполненного задания, определяющие оценку и самооценку;

– пояснения к самостоятельной работе;

– особые условия взаимодействия в рамках выполнения творческого задания, возможности использования электронных дидактических средств и коммуникативных систем.

К примеру, на базе МВОКУ преподавателями кафедры иностранных языков разработано электронное учебное пособие «Сирия. Уроки многолетней войны», в одном из разделов которого представлены задания для организации групповых дискуссий по решению определенных задач. В пособии в качестве приложений содержатся дидактические материалы (нормативные документы, карты местности, описание ситуаций, выписки из приказов, глоссарий и т. д.) для предварительного тщательного изучения и выработки курсантами собственной концепции ведения переговоров (см. рис. 3).



Рис. 3. Проведение занятия в формате переговоров по решению военно-профессиональной задачи

Одним из важных условий развития иноязычных коммуникативных навыков курсантов посредством индивидуальных творческих заданий является целенаправленный организованный подход к самостоятельной систематической работе по овладению иностранным языком. Компетентностный подход выводит самостоятельную работу обучающихся на одну из ведущих позиций, отражая сущность содержания требований к военному образованию через способность разрешать нестандартные проблемы. Обучение опирается не на формулу «запоминаю – отвечаю», где есть примерный алгоритм ответа, а предусмотрена необходимость осознать проблему, трансформировать ее в задачу, найти решение и провести анализ результата.

В этом направлении большими потенциальными возможностями обладают методы проектов, деловых игр, дискуссионного обучения. Именно при таких формах познавательной деятельности у курсанта значительно возрастает активность. Это происходит за счет многовариантности предполагаемого результата в ходе выполнения творческого задания при одинаковом наборе исходных данных. По мнению В.Ю. Гребенщиковой, проект как результат воплощает в себе что-то новое, прогрессивное, социально значимое, т. е. характеризующееся существенным личностным вкладом. Каждый этап разработки проекта – от формулирования цели до разработки концептуальной модели – является способом выражения части алгоритма творческой деятельности [4].

В 2020–2021 учебном году группе курсантов, обучающихся по программе «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» дополнительного профессионального образования было предложено участие в проектной деятельности, целью которой являлось развитие образного и критического мышления, активизация ранее полученных знаний, а также практика публичных выступлений. Была определена продолжительность работы над проектом – 2 месяца. На начальном этапе методом мозгового штурма курсантами была активизирована тематика пройденного материала как по основной дисциплине «Иностранный язык», так и по дополнительной программе «Переводчик в сфере профессиональных коммуникаций» и самостоятельно отобраны определенные темы для детального изучения. В дальнейшем курсантами были проведены опросы однокурсников о наиболее интересующих их аспектах в рамках выбранных тем, изучен и подготовлен к защите соответствующий материал. Результатом научно-исследовательской деятельности курсантов являлось создание постеров «Военная академия Вест-Поинт», «Современное вооружение СВ» и «Вооруженный конфликт в САР» с устным сообщением-комментарием. Критериями оценки курсантов служили содержание (Content), языковое оформление (Language), дизайн постера (Final product), презентация результатов исследования (Presentation skills), а также ответы на вопросы (см. рис. 4).



Рис. 4. Участие курсантов в проектной деятельности

Таким образом, изучая проблему творческого развития, можно сделать следующие выводы. Современные педагоги идут по пути поиска таких методов, при реализации которых творческий компонент структуры личности обучающегося будет задействован максимально. В этом направлении большими потенциальными возможностями обладают методы проектов, деловых игр, дискуссионного обучения, так как именно при таких формах познавательной деятельности у курсантов значительно возрастает активность. При этом необходимо создание соответствующих условий, а именно:

– учебно-методические материалы должны содержать задания, способствующие развитию общих коммуникативных умений и навыков;

– при разработке творческих заданий по иностранному языку содержательный компонент должен отражать специфику военной специальности;

– наличие качественного алгоритма выполнения того или иного вида творческого задания с целью формирования способности к интенсивной работе в режиме четко регламентированных времени, места, содержания и условий разрешения профессиональной проблемной ситуации;

– организация систематической самостоятельной работы курсантов по овладению иностранным языком.

Библиографический список

1. Поздняков С.Г. *Формирование способностей к преодолению профессиональных трудностей у курсантов военного вуза*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Ярославль, 2008.
2. Ляхова Т.Ю. *Творческое развитие личности студента в условиях реализации компетентностного подхода в вузе.* Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Москва, 2013.
3. Поздняков О.Г. *Педагогические пути развития творческих способностей к познавательной деятельности у курсантов военных вузов*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Москва, 2015.
4. Гребенщикова В.Ю. *Информационно-образовательные технологии как фактор развития творчества учащихся в проектной деятельности*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Великий Новгород, 2003.

References

1. Pozdnyakov S.G. *Formirovanie sposobnostej k preodoleniyu professional'nyh trudnostej u kursantov voennogo vuza*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Yaroslavl', 2008.
2. Lyahova T.Yu. *Tvorcheskoe razvitie lichnosti studenta v usloviyah realizacii kompetentnostnogo podhoda v vuze.* Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2013.
3. Pozdnyakov O.G. *Pedagogicheskie puti razvitiya tvorcheskih sposobnostej k poznavatel'noj deyatel'nosti u kursantov voennyh vuzov*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2015.
4. Grebenschikova V.Yu. *Informacionno-obrazovatel'nye tehnologii kak faktor razvitiya tvorchestva uchaschihsya v proektnoj deyatel'nosti*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Velikij Novgorod, 2003.

Статья поступила в редакцию 01.10.22

УДК 37.01 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-224-226

***Serguntsova E.V.**, postgraduate, North Caucasus Social Institute (Stavropol, Russia), E-mail: cherep794@gmail.com*

THE ESSENCE OF THE CONCEPT "ANALYTICAL SKILLS" AND ITS COMPONENTS. The article deals with a problem of defining analytical skills in modern education, analyzes various interpretations of this definition, determines the structure of analytical skills. The article analyzes the main components of analytical skills, notes a number of factors that complicate the development of analytical skills. It is concluded that the formation of analytical skills is a complex, multi-level process, the effectiveness of which depends on objective and subjective factors. The article discusses the key elements of the formation of analytical skills associated with the periods of education in various organizations. The presented material allows to conclude that analytical skills are the ability to accumulate acquired knowledge, analyze, systematize and interpret information based on logical thinking, as well as transform accumulated knowledge into a new qualitative state. The development of analytical skills is possible only on the basis of certain laws of the development of the mental sphere, individual characteristics of perception, and the level of intellectual training.

Key words: **skills, analytical skills, formation, individual mental features.**

***Е.В. Сергунцова,** соискатель, АНО ВО «Северо-Кавказский социальный институт», г. Ставрополь, E-mail: cherep794@gmail.com*

СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ «АНАЛИТИЧЕСКИЕ УМЕНИЯ» И ЕГО СОСТАВЛЯЮЩИЕ

В статье рассматривается проблема определения аналитических умений в современном образовании, осуществляется анализ различных интерпретаций данной дефиниции, определяется структура аналитический умений. В статье анализируются основные компоненты аналитических умений, отмечается ряд факторов, затрудняющих развитие аналитических умений. Сделан вывод о том, что формирование аналитических умений является сложным, многоуровневым процессом, эффективность которого зависит от объективных и субъективных факторов. В статье рассматриваются ключевые элементы формирования аналитических умений, связанных с периодами образования в различных организациях. Представленный материал позволяет сделать вывод, что аналитические умения – это способность аккумулировать полученные знания, анализировать, систематизировать и интерпретировать информацию на основе логического мышления, а также преобразовывать накопленные знания в новое качественное состояние. Развитие аналитических умений возможно лишь на основе определенных закономерностей развития мыслительной сферы, индивидуальных особенностей восприятия, и уровня интеллектуальной подготовки.

Ключевые слова: **умения, аналитические умения, формирование, индивидуальные мыслительные особенности.**

В связи с резко меняющимся миром и ускоряющимся темпом жизни в нем, процесс становления человека как личности претерпевает большие изменения вследствие предъявляемых высоких требований в образовательном плане. Современное информационное общество определяется как общество знаний и информации, которое предполагает развитие навыка многозадачности, бесконечное самосовершенствование и рост в познании различных стезей современного образования. Все это наталкивает на раннюю целенаправленную деятельность взрослого по отношению к ребенку дошкольного возраста, ориентированную на освоение последним определенных умений и навыков, и различных видов деятельности [1–15].

Одним из необходимых в сегодняшнем мире навыков, которым должны овладеть дети на этапе дошкольного обучения, является аналитический навык или аналитические умения.

Цель статьи – определить и охарактеризовать базовые компоненты понятия «аналитические умения».

Задачи статьи: 1) рассмотреть понятие «аналитические умения» в научной литературе; 2) выделить характерные составляющие в структуре аналитических умений; 3) представить этапы формирования аналитических умений в различные возрастные периоды (дошкольное образование, школа, колледж/вуз).

Методы исследования: теоретический анализ ранее выполненных научных работ, систематизация материала, обобщение.

Научная новизна статьи определяется выявлением и описанием этапов формирования аналитических умений у обучающихся. Теоретическая значимость статьи представлена в расширении педагогического знания о специфике формирования аналитических умений у обучающихся в разные возрастные периоды. Практическая значимость статьи обусловлена рассмотрением процесса формирования аналитических умений как системной целенаправленной работы.

Что же собой представляют аналитические умения? При рассмотрении термина «умения» в психолого-педагогической литературе однозначная интерпретация понятия отсутствует. В частности, в «Большой современной энциклопедии» «умение» определяется как освоенный человеком способ выполнения действия, который обеспечивается комплексом накопленных знаний и навыков [1].

М.А. Данилов и Б.П. Есипов называют умения определенной подготовленностью к быстрому, точному и сознательному выполнению практических и теоретических действий на основе жизненного опыта и уже приобретенных знаний [2]. В.П. Ушачев и Б.М. Бим-Бад идентифицируют умения как способность ребенка осуществлять умственные и практические действия на основе сформированных знаний [3; 4].

Анализ научной литературы (И.А. Зимняя, Т.Э. Кочарян, С.Ю. Головин, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин) показывает огромный интерес педагогической науки к проблеме использования и определения понятия «аналитические умения». Авторы отмечают, что умения формируются путем многократных повторений определенных действий, выполняемые сознательно, быстро и четко как в привычных, так и в изменившихся условиях.

Изучением аналитических умений занимались такие исследователи, как Н.В. Байгулова, Л.Ф. Варламова, В.П. Игнатьев, Н.С. Глуханюк, Е.А. Климов, И.А. Власевская, Т.А. Елистратова, И.И. Хрулева и др. [5–8].

Н.Ю. Садовникова аналитические умения идентифицирует как элементы общей культуры человека, которые представляют собой комплекс знаний, умений, норм и ценностей, скоординированных с использованием и созданием информационных ресурсов, а также выполнение информационной деятельности на репродуктивном и творческом уровне [9]. Аналитические умения, как определяет Ю.В. Дементьева, – это обладание комплексом определенных интеллектуальных аналитико-синтетических операций, направленных на качественные изменения личности и рост профессиональных качеств [10]. По представлениям О.В. Рябовой, аналитические умения являются способностью личности, проявляющейся при освоении нового материала, реализовывать познавательные механизмы с помощью таких аналитических операций, как синтез, обобщение, выявление, классификация, сравнения и аргументация [11].

Аналитические умения представляют собой способность накопления теоретических знаний, навыков на основе логического мышления, систематизации, интерпретации информации, а также преобразования полученной информации на новый более высокий теоретический уровень. Аналитические умения являются базовым компонентом всей мыслительной деятельности, а также прослеживается взаимосвязь с обобщением, сопоставлением, абстрагированием и другими мыслительными операциями [12].

В основу аналитических умений И.А. Зимняя, Е.А. Климов, Н.С. Глуханюк и О.К. Тихомиров относят такие мыслительные операции, как структурирование, сопоставление, обобщение, классификация, моделирование, рефлексия, прогнозирование и другие [6].

Л.Б. Таренко и Н.Д. Жилина определили две основные группы аналитических умений: аналитико-прогностические и аналитико-рефлексивные. Первая группа нацелена на поиск и обработку нужной информации для решения поставленной задачи в данный момент и ориентирована на четко представленный в сознании конечный результат. Аналитико-рефлексивные связаны с контрольно-оценочной деятельностью, направленной на самого себя за установленный временной период: анализирование своих мыслей, осмысление целей, переживаний, оценка результатов деятельности [13].

В структуре аналитических умений И.Г. Овсянникова выделила такие компоненты, как:

- ценностный. Данный компонент является первичным, определяющим основу и систему отношения личности к различным видам деятельности, в том числе и профессиональной, а также отношение к себе как субъекту данной деятельности;
- когнитивный компонент подразумевает развитие аналитических умений в процессе овладения новыми знаниями в разнообразных областях деятельности;
- операционный – представляет собой последовательность действий, предполагающих анализ фактов, явлений окружающей действительности, процесса деятельности и его конечный результат [14].

Л.А. Саенко и К.В. Корольков определили ряд факторов, затрудняющих развитие аналитических умений: без освоения новых знаний невозможно сформировать аналитические умения; развитие аналитических умений осуществляется при овладении теоретическим материалом и в практической деятельности; аналитические умения позволяют структурировать полученные знания [15].

Однако развитие аналитических умений не может быть связано только с получением новых знаний, так как данный процесс предполагает овладение мыслительными процессами, принятие определенного комплекса ценностей, обретение смыслов деятельности. Развитие аналитических умений, как отмечают И.А. Власевская, Т.А. Елистратова, И.И. Хрулева, строится на закономерностях развития мыслительной деятельности.

Формирование аналитических умений представляет собой сложный, многоуровневый процесс, эффективность которого зависит от объективных и субъективных факторов, таких как индивидуальные мыслительные особенности, определенная ведущая деятельность, особенности восприятия и уровень интеллектуальной подготовленности. Важным для развития аналитических умений является умение к размышлению (обдумыванию той или иной ситуации). Данная способность представляет собой комплекс умений логически мыслить, по порядку излагать свои мысли и делать определенные умозаключения.

Процесс формирования аналитических умений является длительным процессом, который берет начало еще в дошкольный период, когда ребенок проявляет интерес к окружающему миру, задавая познавательные вопросы и анализируя качественные характеристики объектов (П.А. Сорокун, М.В. Шершакова). Дети на занятиях со специалистами дошкольных организаций выполняют задания, позволяющие анализировать предметы, определять деятельность с ними, обобщать характеристики предметов, выделять отличительные особенности объектов, осуществлять звукобуквенный анализ слов, анализ рассказов и стихотворений, а также проводить анализ опытов с водой, песком и комнатными растениями. Уже в этот период под руководством воспитателей и специалистов осуществляется формирование аналитических умений: способность анализировать, выявлять закономерности, выделять главное, сопоставлять объекты и явления.

Аналитические умения в период школьного обучения развиваются более активно, вследствие включения точных наук в школьную программу. Данный период закладывает начальную основу «умения учиться», предполагающую осуществлять поиск информации, анализировать, критически оценивать информацию, творчески перерабатывать ее, и осуществлять рефлексию. Представленное возможно лишь при развитых аналитических умениях [11]. Постоянное взаимодействие учителя со школьниками направлено на обучение анализу, сравнению свойств предметов, выделению существенного и выражению его в слове. На данном этапе уже сформированные аналитические умения позволяют рассматривать проявляющиеся затруднения как исследовательскую задачу, а именно – определять цель, этапы достижения поставленной цели, планировать весь процесс деятельности и прогнозировать будущие результаты. Все это ведет к развитию произвольности, осмысленности и критическому мышлению у школьников.

У школьников несформированность аналитических умений сегодня ведет к отсутствию системности при осмыслении текстов и заданий, что способствует возникновению дальнейших трудностей в процессе подготовки к итоговым аттестациям, а также профессиональной деятельности после завершения школы. Развитие аналитических умений у школьников будет успешно только при условии наличия мотивационной и операционной готовности к самостоятельной работе с информацией.

Третий этап связан с обучением в высших учебных заведениях. Особую ценность в профессиональном обучении приобретает развитие у студентов профессионального мышления, которое базируется на аналитических умениях. Обучение в высших учебных заведениях позволяет студентам овладеть операциями и приемами анализа, проявляющимися в способности к рассуждению и сопоставлению. Эффективное развитие аналитических умений студентов возможно лишь при включении в учебный процесс задач исследовательского типа, которые подразумевают самостоятельный поиск решения.

Таким образом, изучив дефиницию «аналитические умения», определяем, что аналитические умения – это способность аккумулировать полученные знания, анализировать, систематизировать и интерпретировать информацию на основе логического мышления, а также преобразовывать накопленные знания в новое качественное состояние. Изучение психолого-педагогической литературы позволило определить, что процесс формирования аналитических умений строится на основе определенных закономерностей развития мыслительной сферы. Необходимым условием для формирования аналитических умений является освоение следующих мыслительных операций: анализ, сравнение, сопоставление, обобщение, классификация, и рефлексия. Развитие аналитических умений представляет собой сложный процесс, эффективность которого зависит от таких факторов, как индивидуальные мыслительные особенности, личностные свойства восприятия и уровень интеллектуальной подготовленности.

Библиографический список

1. Рапацевич Е.С. *Педагогика. Большая современная энциклопедия.* Москва: Современное слово, 2010.
2. Кузнецова С.Л. Современное состояние теории методов обучения. *Мир науки, культуры, образования.* 2011; № 4: 141–145.
3. Коджаспирова Г.М. *Словарь по педагогике.* Москва: МарТ, 2013.
4. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. Москва: Большая Российская энциклопедия, 2012.
5. Саенко Л.А., Соломатина Г.Н. Сущность и структура воспитательного пространства. *Вестник Северо-Кавказского федерального университета.* 202; № 5: 212–219.
6. Саенко Л.А., Соломатина Г.Н. Аналитические умения студентов: сущностные характеристики, уровни развития, факторы влияния. *Научно-педагогическое обозрение.* 2021; № 4: 68–75.
7. Игнатьев В.П., Варламова Л.Ф. Об оценке уровня сформированности профессиональных компетенций обучающихся. *Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review).* 2020; № 4: 62–70.
8. Мёдова Н.А., Байгулова Н.В. Создание мотивационного пространства студентов и преподавателей средствами смешанного обучения. *Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review).* 2021; № 1: 104–110.
9. Садовникова Н.Ю. Развитие аналитических умений младших школьников на уроках русского языка. *Актуальные исследования.* 2021; № 18: 112–114.
10. Дементьева Ю.В. *Формирование аналитических умений и навыков в процессе профессиональной педагогической деятельности*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 2003.

11. Рябова О.В. Исследовательская деятельность как средство формирования познавательно-аналитических умений у младшего школьника. *Балтийский гуманитарный журнал.* 2018; Т. 7, № 4: 297–301.
12. Гальперин П.Я. Общий взгляд на учение о так называемом поэтапном формировании умственных действий, представлений и понятий. *Вестник Московского университета.* 1998; № 2: 3–8.
13. 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: 12–16.
14. Овсянникова И.Г. Педагогические средства формирования у будущих учителей аналитических умений в условиях диалога культур. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета.* 2013; № 4: 156–167.
15. Саенко Л.А., Корольков К.В. Педагогические условия формирования аналитических умений у студентов вузов. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 3: 90–92.

References

1. Rapacevich E.S. *Pedagogika. Bol'shaya sovremennaya `enciklopediya.* Moskva: Sovremennoe slovo, 2010.
2. Kuznecova S.L. Sovremennoe sostoyanie teorii metodov obucheniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2011; № 4: 141-145.
3. Kodzhaspirova G.M. *Slovar' po pedagogike.* Moskva: MarT, 2013.
4. Bim-Bad B.M. Pedagogicheskij `enciklopedicheskij slovar'. Moskva: Bol'shaya Rossijskaya `enciklopediya, 2012.
5. Saenko L.A., Solomatina G.N. Suschnost' i struktura vospitatel'nogo prostranstva. *Vestnik Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta.* 202; № 5: 212-219.
6. Saenko L.A., Solomatina G.N. Analiticheskie umeniya studentov: suschnostnye harakteristiki, urovni razvitiya, faktory vliyaniya. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie.* 2021; № 4: 68-75.
7. Ignat'ev V.P., Varlamova L.F. Ob ocenke urovnya sformirovannosti professional'nyh kompetencij obuchayuschihsya. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie (Pedagogical Review).* 2020; № 4: 62-70.
8. Medova N.A., Bajgulova N.V. Sozdanie motivacionnogo prostranstva studentov i prepodavatelej sredstvami smeshannogo obucheniya. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie (Pedagogical Review).* 2021; № 1: 104-110.
9. Sadovnikova N.Yu. Razvitie analiticheskih umenij mladshih shkol'nikov na urokah russkogo yazyka. *Aktual'nye issledovaniya.* 2021; № 18: 112-114.
10. Dement'eva Yu.V. *Formirovanie analiticheskih umenij i navykov v processe professional'noj pedagogicheskoj deyatel'nosti.* Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2003.
11. Ryabova O.V. Issledovatel'skaya deyatel'nost' kak sredstvo formirovaniya poznavatel'no-analiticheskih umenij u mladshego shkol'nika. *Baltijskij gumanitarnyj zhurnal.* 2018; T. 7, № 4: 297-301.
12. Gal'perin P.Ya. Obschij vzglyad na uchenie o tak nazyvaemom po`etapnom formirovanii umstvennyh dejstvij, predstavlenij i ponyatij. *Vestnik Moskovskogo universiteta.* 1998; № 2: 3-8.
13. 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: 12-16.
14. Ovsyannikova I.G. Pedagogicheskie sredstva formirovaniya u buduschih uchitelej analiticheskih umenij v usloviyah dialoga kul'tur. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 2013; № 4: 156-167.
15. Saenko L.A., Korol'kov K.V. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya analiticheskih umenij u studentov vuzov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 3: 90-92.

Статья поступила в редакцию 03.10.22

УДК 376 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-226-228

Sitnikova A.D., *teacher, Department of Defectology, Russian Language and Social Work, Stavropol State Medical University (Stavropol, Russia),*
E-mail: sitnikova.alena01@yandex.ru

THE SPECIFICITY OF THE ORGANIZATION AND FUNCTIONING OF PROFILE MEDICAL CLASSES IN A COMPREHENSIVE SCHOOL. The article discusses the essence and current state of profile education in a secondary school. The practical experience of the development of specialized education in Russia and abroad is summarized. Modern concepts of the implementation of training in medical classes in the context of specialized education are analyzed. A comprehensive scientific and theoretical study is being carried out, in which special attention is paid to the psychological and pedagogical characteristics of students in medical specialized classes, as one of the significant conditions for the effective implementation of career guidance work. The presented material allows concluding that the analysis and dynamics of the development of the intellectual and personal qualities of each student will improve the effectiveness of training in medical specialized classes, its flexibility and variability, which will further reduce the risk of students changing their professional direction.

Key words: **specialized education, medical specialized classes, training profiles, career guidance.**

А.Д. Ситникова, *преп., ФГБОУ ВО «Ставропольский государственный медицинский университет» г. Ставрополь,*
E-mail: sitnikova.alena01@yandex.ru

СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ И ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ПРОФИЛЬНЫХ МЕДИЦИНСКИХ КЛАССОВ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В настоящей статье рассмотрены сущность и современное состояние профильного образования в общеобразовательных учреждениях. Обобщен практический опыт развития профильного образования в России и за рубежом. Проанализированы современные концепции реализации обучения в медицинских классах в условиях профильного образования. Проведено комплексное научно-теоретическое исследование, в котором особое внимание уделено организации учебной деятельности обучающихся медицинских профильных классов как одному из значимых условий эффективной реализации профориентационной работы. Представленный материал позволяет сделать вывод, что анализ и динамика развития интеллектуальных и личностных качеств каждого обучающегося позволит повысить эффективность обучения в медицинских профильных классах, его гибкость и вариативность, что в дальнейшем снизит риск смены обучающимися профессионального направления.

Ключевые слова: **профильное образование, медицинские профильные классы, профили подготовки, профориентация.**

В настоящее время общеобразовательные учреждения среднего и общего образования реализуют профильное обучение, необходимость введения которого определена Концепцией модернизации российского образования. Профильное образование представляет собой систему, которая опирается на принципы индивидуализации и дифференциации обучения, а также способствует эффективной социализации обучающихся, в том числе с учетом актуальных потребностей рынка труда. Все профили обучения, предлагаемые обучающимся общеобразовательных учреждений, почти в равных долях популярны, однако наиболее всего востребован естественно-научный профиль и организуемые в рамках него узконаправленные классы (43% обучающихся), в результате нахождения в которых выпускники нацелены на дельнейшее профессиональное обучение в различных областях медицины и биологии (биоинформатика, медицинская визуализация, биоинженерия и т. д.) [1]. В данной статье автор уделяет особое внимание условиям организации обучения в медицинских профильных классах [1–8].

В Декларации о подготовке медицинских кадров, принятой 36-й Всемирной медицинской ассамблеей, первостепенная роль отводится эффективной профориентационной работе с абитуриентами медицинских вузов. Отмечается, что лишь тому абитуриенту, который имеет высокий уровень подготовленности, следует предоставлять возможность получения образования в области медицины [2]. Однако, помимо наличия высокого уровня интеллектуального развития для дальнейшего обучения в области медицины, следует учитывать психолого-педа-

гогическую характеристику, которая описывает личностные качества современного специалиста в данной сфере.

Цель статьи определяется выявлением специфики функционирования профильных медицинских классов.

В соответствии с рассматриваемой проблемой были поставлены следующие задачи:

– проанализировать различные научные взгляды на определение понятия «профильное образование» и выявить наиболее обобщенное, отвечающее условиям настоящего исследования;

– рассмотреть особенности осуществления обучения в условиях медицинских профильных классов;

Методы исследования, используемые при подготовке статьи, – теоретический анализ научной литературы, синтез, обобщение.

Научная новизна статьи определяется выявление специфики организации профильного обучения в медицинских классах, организованных в общеобразовательных школах. Теоретическая значимость заключается в расширении педагогического знания об учебном взаимодействии в профильных медицинских классах в системе «школа – вуз». Практическая значимость представлена через раскрытие основных учебных блоков в профильных медицинских классах.

На современном этапе развития педагогической науки не обнаружено единого толкования феномена «профильное образование». Однако на основе анализа психолого-педагогических исследований по рассматриваемой проблеме можно выделить его существенные признаки и характеристики. Профилизация общеобразовательной школы выделяется исследователями как вид дифференцированного образования обучающихся старших классов, основанием чего могут выступать следующие наиболее приоритетные критерии: базовые и специальные способности обучающихся, индивидуально-физиологические особенности обучающихся, потребности обучающихся, мотивы выбора профессии, интерес к будущей профессиональной деятельности [3].

Также профильное обучение понимается как средство профессионального самоопределения, так как образование на сегодняшний день должно иметь профессионально-личностную направленность. Вследствие чего в школьной программе выделяются не только базовые предметные области, но и дополнительные − прикладные, соответствующие тому или иному профилю подготовки обучающихся.

В рамках данной научно-исследовательской работы мы придерживаемся наиболее обобщенного определения понятия «профильное образование», представленного в законе «Об образовании в Российской Федерации». Где профильное обучение рассматривается как один из вариантов организации образовательного процесса по программам всех уровней общего образования (начального, основного и среднего). В качестве основополагающего критерия выступает дифференциация содержания образовательных программ, учитывающая индивидуальный подход к обучающимся, к их потребностям, способностям и интересам, одним из основных средств достижения которого является углубленное изучение тех или иных учебных предметов или областей, соответствующих образовательной программе [4].

Так, данное определение свидетельствует о законном закреплении возможности реализации так называемого предпрофильного обучения уже в рамках начального общего образования. Однако на данном уровне можно говорить лишь о формировании у обучающихся знаний, интересов, личностных качеств, компетенций, необходимых для дальнейшего осознанного выбора будущей профессиональной деятельности.

Проблема развития профильного образования освещена в научных психолого-педагогических исследованиях С.С. Кравцова, А.А. Кузнецова, М.В. Левит, А.П. Меньшикова, А.М. Новиковой, Н.С. Пряжникова, И.А. Сасовой, С.Н. Чистяковой и др. Несмотря на богатый опыт, на современном этапе интерес к изучению данной проблемы возрастает и находит свое отражение в работах Х.А. Алижановой, В. Гаргай, К.Г. Митрофанова, Н.А. Тихонова, И.Ю. Черниковой, М.М. Чучкевича и других исследователей.

Существует несколько моделей организации профильного обучения, в рамках которых образовательная деятельность осуществляется с опорой на тот или иной подход. Среди них особую распространенность в системе образования получили следующие модели: внутришкольная модель; сетевая модель (межшкольная, виртуальная дистанционная, интеграционная (вуз, колледж), интеграционная (производственные предприятия), интеграционная (музеи, театры и т. д.), интеграционная (технопарк, дома детского творчества) [5]. Каждая модель обладает определёнными достоинствами и имеет ряд недостатков.

В 2018 году был проведён мониторинг, направленный на изучение потенциала и возможностей реализации перечисленных моделей в организациях среднего общего образования, осуществляющих профильное обучение, а также анализ запросов обучающихся, их родителей и работодателей [5]. Подавляющее большинство респондентов указали на то, что в профильная система обучения реализуется по внутришкольной модели, на втором месте стоит интеграционная модель, представляющая собой сетевое взаимодействие школы с высшими учебными заведениями или учреждениями среднего профессионального образования, а также различными предприятия и организациями здравоохранения. Из этого следует, что не все образовательные учреждения среднего общего образования предпочитают в качестве профориентационной работы в рамках профильного обучения взаимодействовать с иными организациями (вузами, учреждениями здравоохранения, различными предприятиями и т. д.), а это, в свою очередь, может приводить к негативным последствиям. Например, из-за отсутствия точных представлений о будущей профессиональной деятельности выпускники предпочитают поступать в вузы, не соответствующие направлению профильного класса.

В ФГОС СОО обозначены основные профили обучения в общеобразовательных учреждениях среднего общего образования: естественно-научный, гуманитарный, социально-экономический, технологический, универсальный. Некоторые образовательные организации осуществляют набор по другим, более узконаправленным направлениям, если количество выпускников, желающих обучаться по ним, позволяет открыть соответствующий профильный класс.

Что касается естественно-научного профиля, то обучение в рамках него позволяет формировать у учащихся научно-исследовательское мировоззрение на основе знакомства с формами и методами научного познания, ознакомить их с основными химико-биологическими теориями, а также сформировать навыки самостоятельной научно-исследовательской деятельности.

Одной из форм осуществления обучения по естественно-научному профилю являются медицинские профильные классы, историческое создание которых связано с потребностью реформировать образовательный процесс под новые стандарты обучения, направленные на обеспечение государства кадровым потенциалом медицинских работников.

Подобные классы представляют собой уникальную форму среднего общего образования, позволяющую выпускникам осознанно прийти к выбору профессии, а также получить необходимую подготовку для поступления в соответствующие медицинские учреждения высшего образования. Реализация обучения в медицинских профильных классах представляет собой четыре основных блока, которые в зависимости от учреждения могут варьироваться:

– изучение базовых предметов (математика, русский язык и т. д.),

– углубленное изучение отдельных предметов (биологии, химии, физики и т. д.),

– организация уроков специальной направленности (анатомия, микробиология, физиология функциональных систем человека, оказание первой медицинской помощи и т. п.).

– практическое ознакомление с выбранным направлением или специальностью.

На сегодняшний день самым ярким примером является проект «Медицинский класс в московской школе», участниками которого уже являются 136 общеобразовательных учреждений. Его структурной особенностью является сетевая модель реализации профильного обучения выпускников, а в качестве основной цели выступает осуществление ранней профориентации обучающихся посредством взаимодействия педагогов общеобразовательных и высших учреждений, а также включения ресурсов всех сетевых учреждений Департамента образования и науки города Москвы [6]. Также в 2017 году был создан первый экспериментальный профильный медицинский класс «Медикус» с углубленным изучением латинского языка при средней образовательной школе № 1 города Ставрополя. В 2020 году в Ессентуках и Кисловодске были открыты два новых медицинских класса, таким образом, к обучению преступили 56 лицеистов. А в сентябре 2021 года – 74 лицеиста.

Программа обучения в данных классах нацелена на реализацию ориентационного курса предпрофессионального образования и представляет собой сочетание специально организованных процедур практического знакомства с содержанием профессиональной деятельности медицинского работника, практических занятий модульного типа по базовым для университета специальностям (химия и биология), а также занятий по базовой и медицинской латыни. Кроме того, все лицеисты являются активными слушателями Малой медицинской академии, посещают лекционные занятия, которые читают заведующие кафедрами университета, выдающиеся учёные вуза.

Однако стоит отметить, что во всех учреждениях, реализующих профильное обучение, в качестве основных критериев отбора в классы различной направленности, в том числе медицинские, выступают в первую очередь результаты прохождения ГИА в 9 классе по предметам, необходимым для данного профиля, а также средний балл по итогам промежуточной аттестации по тем же предметам. Несмотря на то, что профильное обучение направлено на индивидуализацию и дифференциацию, в образовательной деятельности медицинских профильных классов в меньшей степени учитываются психологические и личностные особенности обучающихся, их мотивационные потребности и т. д.

В научной психолого-педагогической литературе исследователи (Б.А. Ясько, Б.В. Казарин, В.Н. Левина, Е.Б. Ермолаева) уделяли особое внимание проблеме сформированности профессионально значимых качеств личности, которыми должен обладать современный представитель медицинской профессии. Среди них выделяются три основных аспекта личностных качеств: волевой, интеллектуальный и эмоционально-нравственный, позволяющие в совокупности реализовать этический компонент медицинского профессионализма [3; 8].

Если говорить о необходимых будущему представителю медицинской профессии личностных качествах в контексте отбора в медицинские профильные классы, то однозначно, что обучающиеся обладают далеко не всеми из выше-

перечисленных, поскольку некоторые их них находятся на начальной стадии формирования и развиваются уже в процессе непосредственного обучения и профессиональной деятельности (диалектичность мышления, мудрость, компетентность, эрудированность, самообладание).

Е.В. Неумоева-Колчеданцева в своих исследованиях по рассматриваемой проблеме указывает на важность оценки психолого-педагогической характеристики каждого обучающегося, а также отмечает, что зачастую подобная работа вызывает интерес и у самих школьников – мотивирует к овладению профессиональными компетенциями и создает благоприятные условия для успешной социализации и адаптации к будущей профессиональной деятельности [4].

Таким образом, медицинские профессии имеют ряд специфических особенностей и требуют от человека не только достаточного набора профессиональных компетенций, но и наличия соответствующих личностных качеств. А ясное представление об индивидуальных особенностях каждого обучающегося позволит выстроить профильное обучение более эффективно, с учетом принципа дифференциации и в дальнейшем минимизирует ошибки в выборе профессионального пути.

Библиографический список

1. Надеева Е.В. К вопросу профильного обучения в медико-биологических классах. *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*. 2009; Т. 2, № 7: 142–147.
2. *Заявление о подготовке медицинских кадров:* принято 36-й Всемирной медицинской ассамблеей. Сингапур, 1984, дополнено 38 Всемирной медицинской ассамблеей. Ранчо Мираж, Калифорния, США, октябрь 1986. Available at: http://www.med-pravo.ru/International/TwoEduc.htm
3. Мелетичев В.В., Харитонова Е.В. Профессиональные склонности и мотивация обучающихся как условие успешности выбора и освоения профессии. *Наука и школа*. 2019; № 6: 163–170.
4. Рамазанова В.Н. Организационно-педагогические условия реализации индивидуальных образовательных программ в системе профильного обучения старшеклассников. *Интеграция образования*. 2010; № 1: 49–53.
5. Афанасьева Т.П., Немова Н.В. *Профильное обучение: педагогическая система и управление*. Москва: АПК и ПРО, 2004.
6. Коньшина Ю.Е., Амиров А.Ф. Профильные классы с медицинской направленностью в системе подготовки «школа-вуз». *Педагогический журнал Башкортостана*. 2018; № 4: 64–73.
7. Филатова Л.О. Профильное обучение в зарубежных странах. *Пространство экономики*. 2005; № 1: 144–158.
8. Левина В.Н. *Личностные качества врача в сотрудничестве с пациентом:* учебное пособие. Ижевск: ИГМА, 2016.

References

1. Nadeeva E.V. K voprosu profil'nogo obucheniya v mediko-biologicheskih klassah. *Aktual'nye problemy gumanitarnyh i estestvennyh nauk*. 2009; T. 2, № 7: 142-147.
2. *Zayavlenie o podgotovke medicinskih kadrov:* prinyato 36-j Vsemirnoj medicinskoj assambleej. Singapur, 1984, dopolneno 38 Vsemirnoj medicinskoj assambleej. Rancho Mirazh, Kaliforniya, SShA, oktyabr' 1986. Available at: http://www.med-pravo.ru/International/TwoEduc.htm
3. Meletichev V.V., Haritonova E.V. Professional'nye sklonnosti i motivaciya obuchayuschihsya kak uslovie uspeshnosti vybora i osvoeniya professii. *Nauka i shkola*. 2019; № 6: 163-170.
4. Ramazanova V.N. Organizacionno-pedagogicheskie usloviya realizacii individual'nyh obrazovatel'nyh programm v sisteme profil'nogo obucheniya starsheklassnikov. *Integraciya obrazovaniya*. 2010; № 1: 49-53.
5. Afanas'eva T.P., Nemova N.V. *Profil'noe obuchenie: pedagogicheskaya sistema i upravlenie*. Moskva: APK i PRO, 2004.
6. Kon'shina Yu.E., Amirov A.F. Profil'nye klassy s medicinskoj napravlennost'yu v sisteme podgotovki «shkola-vuz». *Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana*. 2018; № 4: 64-73.
7. Filatova L.O. Profil'noe obuchenie v zarubezhnyh stranah. *Prostranstvo `ekonomiki*. 2005; № 1: 144-158.
8. Levina V.N. *Lichnostnye kachestva vracha v sotrudnichestve s pacientom:* uchebnoe posobie. Izhevsk: IGMA, 2016.

Статья поступила в редакцию 03.10.22

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-228-230

***Filimonyuk L.A.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy, Methodology and Technology of Education, North Caucasus Federal University (Stavropol, Russia); Professor, Department of Vocational Training, Nevinnomyssk State Humanitarian and Technical Institute (Nevinnomyssk, Russia), E-mail: filimonuk.l@mail.ru*

***Vdovenko V.V.**, postgraduate, Nevinnomyssk State Humanitarian and Technical Institute (Nevinnomyssk, Russia), E-mail: v-vdovenko@mail.ru*

DESIGNING A SYSTEM OF PROFESSIONAL EDUCATION IN A MODERN UNIVERSITY. The process of designing the professional education system in a modern university structure and some features are considered. Before discussing the main subject, it is demonstrated that the essence of the relevant process and, accordingly, its development course could not but undergo significant changes over the past thirty years. The connection between the corresponding metamorphoses and objective trends characteristic of all the life spheres of the country in recent decades is demonstrated. Next, the set of the professional education design process elements in a modern university is determined. Then – the main approaches to it. After that, the key principles of the professional education system in a modern university functioning are highlighted. Modern pedagogical technologies that need to be taken into account when designing the educational process carried out in the space of such a university are investigated.

Key words: **higher education, professional education at university, pedagogical design, student, teacher.**

***Л.А. Филимонюк,** д-р пед. наук, проф., Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь, проф. Невинномысского государственного гуманитарно-технического института, г. Невинномысск, E-mail: filimonuk.l@mail.ru*

***В.В. Вдовенко,** аспирант, Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт, г. Невинномысск, E-mail: v-vdovenko@mail.ru*

ПРОЕКТИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ

Рассматриваются структура и некоторые особенности процесса проектирования системы профессионального воспитания студентов современных организаций высшего образования. Перед обсуждением основного предмета демонстрируется, что сущность соответствующего процесса и ход его разработки не могли не претерпеть существенных изменений за последние тридцать лет. Иллюстрируется связь между соответствующими метаморфозами и объективными тенденциями, характерными для всех сфер жизни страны в последние десятилетия. Далее определяется совокупность элементов процесса проектирования профессионального воспитания в современном вузе. Затем – основные подходы к нему. После этого выделяются ключевые принципы функционирования системы профессионального воспитания в современном вузе. Исследуются современные педагогические технологии, которые необходимо учитывать при проектировании воспитательного процесса, осуществляемого в пространстве такого вуза.

Ключевые слова: **высшее образование, профессиональное воспитание в вузе, педагогическое проектирование, студент, преподаватель.**

Актуальность статьи обусловлена рядом объективных процессов, фиксирующихся в современном российском социуме, в связи с его переходом на постиндустриальную ступень развития [1–4]. Глубокие модернизации во всех сферах жизни страны не могут не затронуть сферу высшего образования.

В свою очередь, изменения в организации, методологии и инструментальной базе ВО естественным образом влияют на функционирование системы профессионального воспитания [2; 5; 6]. Соответственно, и процесс её проектирования должен неизбежно претерпеть ряд изменений [5; 7].

Особенностям последнего на современном этапе развития отечественного ВО посвящена данная статья.

В связи с вышеизложенным её целью является освещение наиболее значимых черт процесса проектирования системы профессионального воспитания в пространстве современного вуза.

С поставленной целью коррелируются следующие задачи:

- рассмотреть совокупность элементов процесса проектирования профессионального воспитания в современном вузе;
- изучить основные подходы к профессиональному воспитанию;
- определить принципы функционирования системы профессионального воспитания в современном вузе;
- исследовать современные педагогические технологии, которые необходимо учитывать при проектировании воспитательного процесса, осуществляемого в пространстве современного вуза.

При подготовке статьи нами были использованы такие методы, как анализ собственного педагогического опыта и изучение литературы, посвящённой интересующей нас проблематике.

Научная новизна статьи заключается в том, что были рассмотрены наиболее значимые особенности хода проектирования системы профессионального воспитания, могущей успешно функционировать в современном вузе.

Её теоретическая значимость – в выявлении основных черт процесса проектирования такой системы.

Практическая значимость – в определении возможностей, существующих для разработки эффективной системы профессионального воспитания студентов на современном этапе развития вузовского образования.

В ходе проектирования профессионального воспитания в пространстве современного вуза должен быть предусмотрен ряд элементов (табл. 1).

Таблица 1

Элементы процесса проектирования профессионального воспитания в современном вузе

Наименование	Характеристика
Содержательный	Отражает изменения содержания профессионального воспитания на основе комплекса подходов [2; 3; 5; 6]
Деятельностный	Предусматривает модернизацию существующих способов организации воспитательного процесса в вузе [7, с. 124]
Технологический	Предполагает существование взаимосвязи между всеми компонентами воспитательной системы. Такая связь осуществляется посредством комплексного применения современных технологий, форм, средств и методов воспитания будущих профессионалов

Комплекс подходов, на котором основываются предусмотренные соответствующим элементом изменения в профессиональном воспитании, включает пять основных подходов к профессиональному воспитанию лиц, осваивающих программы подготовки в современных российских вузах (табл. 2).

Таблица 2

Основные подходы к профессиональному воспитанию

Подход	Описание
Системный	Даёт возможность в ходе реорганизации воспитательного процесса в вузе учитывать факт существования тесной связи между факторами, оказывающими влияние на эффективность воспитательного процесса. Это, в свою очередь, позволяет руководству и профессорско-преподавательскому составу современных вузов предвидеть характер и результаты функционирования интересующего нас процесса [8; 9]
Аксиологический	Его реализация направлена на интеграцию формирующейся личности современного студента в мир ценностей и оказание ему помощи в выборе личностно значимой системы ценностных ориентаций. Эти, последние, в дальнейшем помогут будущему профессионалу понять собственные ценности жизнедеятельности (т. е. то, что он дает жизни), осознать ценности отношения (другими словами, собственное предназначение), а также осмыслить ценности переживаний (то, что он от жизни берет) [10]
Личностно ориентированный	Реализация этого подхода связана с пониманием личности студентов как активных субъектов собственного становления и развития. При этом процесс профессионального воспитания по своим целям, содержанию и формам организации является антропоцентрическим. В таких условиях задача профессорско-преподавательского состава состоит, по сути, в активизации внутренних резервов развития личности будущих профессионалов
Деятельностный	Подразумевает признание того факта, что личность учащегося проявляется и формируется в ходе осуществления им учебной и других видов деятельности [11, с. 136–137]
Компетентностный	Основан на лежащей в основе определения задач, направлений, технологий и форм воспитательного процесса идее формирования профессиональных и общекультурных компетенций обучающихся [12, с. 28]

Охарактеризованные выше подходы к профессиональному воспитанию предусматривают широкое применение в нём системы следующих принципов:

- культуросообразности, который подразумевает опору воспитательного процесса на общечеловеческие ценности культуры, соответствие нормам национальных культур и специфическими особенностями конкретных регионов [13; 14];
- межсубъектного взаимодействия – участники воспитательного процесса в вузе понимаются как его субъекты, осуществляющие совместную деятельность, основанную на взаимном уважении, целенаправленности, поддержке, понимании, взаимной ответственности за её результаты;
- толерантности – необходимым условием успешности воспитательного процесса, осуществляемого в современной организации высшего образования, является наличие плюрализма мнений, подходов, идей, проектов, при этом субъекты воспитательного процесса должны быть толерантны по отношению друг к другу и к другим людям;
- гуманизации, подразумевающего установление гуманных отношений между участниками воспитательного процесса, что, в свою очередь, возможно при условии взаимного уважения ими прав и свобод [5; 10; 13];
- демократизма, при котором воспитание должно основываться на конструктивном взаимодействии между его субъектами;
- социально-профессиональной ориентации – воспитание студентов следует осуществлять, ориентируясь на особенности их будущей профессиональной деятельности, формирования понимания её общественной значимости;
- индивидуализации – воспитательный процесс организуется с учетом индивидуальных особенностей будущих профессионалов [11; 14; 15].

Таким образом, проектирование процесса профессионального воспитания студентов современного вуза предполагает широкое внедрение современных педагогических технологий и их реализацию на различных уровнях [2; 6; 8]. Учитывая роль таких технологий в ходе разработки системы профессионального воспитания, следует учитывать, что деление образования на обучение и воспитание современным педагогам-исследователям и практикам представляется несостоятельным [3; 4; 9; 14; 16]. Это объясняется целостностью личности обучающихся и фиксирующейся в структуре процесса её развития неразрывностью между духовным и практическим [15, с. 38].

Теперь следует перечислить передовые технологии, которые необходимо учитывать при проектировании воспитательного процесса, осуществляемого в пространстве современного вуза (табл. 3).

Таблица 3

Технологии, необходимые к рассмотрению в ходе проектирования воспитательного процесса

Категория	Примеры
Технологии работы с информацией	Портфолио как технология накопления и систематизации информации [7, с. 126]
	Технология организации работы учащихся с информацией
	Технология организации самостоятельной работы студентов с необходимой информацией
	Технология поиска информации
Экспертно-оценочные технологии	Технология оценки качества профессиональной деятельности куратора [1; 4; 10; 12; 16]
	Технология рейтинга достижений
Технологии актуализации потенциала субъектов воспитательного процесса	Технология повышения коммуникативной компетентности педагогов
	Технологии актуализации мотивационного потенциала образовательной среды
	Технология развития основных компетенций учащихся в области самоорганизации учебной деятельности
	Технология развития критического мышления студентов [2; 13; 15]

Завершая наше исследование, мы можем говорить о том, что итогом некоторых объективных процессов в современном российском социуме, связанных с его переходом на постиндустриальную ступень развития, стали глубокие модернизации во всех сферах жизни страны. Последние не могли не сказаться на сфере высшего образования.

Изменения в организации, методологии и инструментальной базе российского ВО, в свою очередь, повлияли на систему профессионального воспитания. Соответственно, ряд изменений претерпел также процесс её проектирования.

Например, в ходе этого, последнего, современный педагог должен учитывать ряд элементов. К ним относятся содержательный, деятельностный и технологический.

Комплекс, на котором основываются предусмотренные соответствующим элементом изменения в профессиональном воспитании, включает пять основных подходов: системно-целостный, аксиологический, личностно ориентированный, деятельностный, а также компетентностный.

Эти подходы предусматривают применение следующих принципов в ходе организации профессионального воспитания: принцип культуросообразности, принцип межсубъектного взаимодействия, принцип толерантности, принцип гуманизации, принцип демократизма, принцип социально-профессиональной ориентации, принцип индивидуализации.

Проектирование процесса профессионального воспитания студентов современного вуза предполагает широкое внедрение современных педагогических технологий и их реализацию на различных уровнях.

В число таких технологий, прежде всего, входят технологии работы с информацией, экспертно-оценочные технологии, технологии актуализации потенциала субъектов воспитательного процесса.

Библиографический список

1. Зинченко В.О. Профессиональное воспитание как фактор становления социально ответственной личности современного специалиста. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета.* 2022; № 1 (164): 22–28.
2. Лунева Д.Ю., Отг Н.Г. Профессиональное воспитание как аспект профессиональной социализации будущих специалистов. *Личностное и профессиональное развитие будущего специалиста:* материалы XVII Международной научно-практической интернет-конференции. Тамбов: Издательский дом «Державинский», 2021: 224–228.
3. Байгутлин Р.Р. Воспитание профессионально значимых качеств личности студентов вуза. *Приоритетные направления инновационной деятельности в образовании*: материалы I Всероссийской научно-практической конференции. Сибай: Башкирский государственный университет, 2021: 84–86.
4. Буянова Г.В., Гитман Е.К. *Роль воспитания в формировании профессиональной компетентности будущих бакалавров.* Гуманитарно-педагогические исследования. 2021; Т. 5; № 2: 10–16.
5. Свердев Р.Г., Александрова Е.А. Моделирование воспитательной деятельности куратора в военном вузе. *Alma mater.* 2018; № 10: 58–62.
6. Ермолов М.В. Пути совершенствования профессионально-этического воспитания курсантов военных вузов. *Успехи гуманитарных наук.* 2019; № 5: 121–123.
7. Степанов П.В. Понятие «воспитание» в современных педагогических исследованиях. *Сибирский педагогический журнал.* 2017; № 2: 121–128.
8. Усманов В.В., Филиппов А.Н. Компоненты педагогической модели профессионального воспитания студентов. *Вестник Тамбовского университета.* Серия: Гуманитарные науки. 2022; № 2: 340–349.
9. Беликов В.А. Методологические основания решения проблемы воспитания и социализации личности обучающихся в системе среднего профессионального образования. *Инновационное развитие профессионального образования.* 2020; № 1 (25): 12–21.
10. Юсупов В.З. Профессиональное воспитание студентов вуза: понятие, структура, генезис развития. *Проблемы педагогики и психологии.* 2019; № 2: 216–231.
11. Мардахаев Л.В. *Социальная педагогика: педагогика становления и развития личности.* Москва: Директ-Медиа, 2019.
12. Молчанов С.Г., Ковязина Е.П. Профессиональное воспитание: терминологическое пространство инновационного проекта. *Инновационное развитие профессионального образования.* 2020; № 1 (25): 22–30.
13. Альтбах Ф.Д. *Глобальные перспективы высшего образования.* Москва: Издательский дом ВШЭ, 2018.
14. Фролова С.В., Илалтдинова Е.Ю. Проблема этических норм в профессиональном образе учителя: сравнительный анализ. *Перспективы науки и образования.* 2018; № 3 (33): 74–78.
15. Фролова С.В. *Профессиональное воспитание в образовательном пространстве педагогического вуза: основы проектирования.* Нижний Новгород: Мининский университет, 2017.
16. Фролова С.В., Базарнова Н.Д., Саватеева Д.А. Формирование профессионального мировоззрения будущего учителя как миссия педагогического университета. *Проблемы современного педагогического образования.* 2020; № 68-4: 247–250.

References

1. Zinchenko V.O. Professional'noe vospitanie kak faktor stanovleniya social'no otvetstvennoj lichnosti sovremennogo specialista. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 2022; № 1 (164): 22-28.
2. Luneva D.Yu., Otg N.G. Professional'noe vospitanie kak aspekt professional'noj socializacii buduschih specialistov. *Lichnostnoe i professional'noe razvitie buduschego specialista:* materialy HVII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj internet-konferencii. Tambov: Izdatel'skij dom «Derzhavinskij», 2021: 224-228.
3. Bajgutlin R.R. Vospitanie professional'no znachimyh kachestv lichnosti studentov vuza. *Prioritetnye napravleniya innovacionnoj deyatel'nosti v obrazovanii*: materialy I Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Sibaj: Bashkirskij gosudarstvennyj universitet, 2021: 84-86.
4. Buyanova G.V., Gitman E.K. *Rol' vospitaniya v formirovanii professional'noj kompetentnosti buduschih bakalavrov.* Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya. 2021; T. 5; № 2: 10-16.
5. Sverdev R.G., Aleksandrova E.A. Modelirovanie vospitatel'noj deyatel'nosti kuratora v voennom vuze. *Alma mater.* 2018; № 10: 58-62.
6. Ermolov M.V. Puti sovershenstvovaniya professional'no-`eticheskogo vospitaniya kursantov voennyh vuzov. *Uspehi gumanitarnyh nauk.* 2019; № 5: 121-123.
7. Stepanov P.V. Ponyatie «vospitanie» v sovremennyh pedagogicheskih issledovaniyah. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal.* 2017; № 2: 121-128.
8. Usmanov V.V., Filippov A.N. Komponenty pedagogicheskoj modeli professional'nogo vospitaniya studentov. *Vestnik Tambovskogo universiteta.* Seriya: Gumanitarnye nauki. 2022; № 2: 340-349.
9. Belikov V.A. Metodologicheskie osnovaniya resheniya problemy vospitaniya i socializacii lichnosti obuchayuschihsya v sisteme srednego professional'nogo obrazovaniya. *Innovacionnoe razvitie professional'nogo obrazovaniya.* 2020; № 1 (25): 12-21.
10. Yusupov V.Z. Professional'noe vospitanie studentov vuza: ponyatie, struktura, genezis razvitiya. *Problemy pedagogiki i psihologii.* 2019; № 2: 216-231.
11. Mardahaev L.V. *Social'naya pedagogika: pedagogika stanovleniya i razvitiya lichnosti.* Moskva: Direkt-Media, 2019.
12. Molchanov S.G., Kovyazina E.P. Professional'noe vospitanie: terminologicheskoe prostranstvo innovacionnogo proekta. *Innovacionnoe razvitie professional'nogo obrazovaniya.* 2020; № 1 (25): 22-30.
13. Al'tbah F.D. *Global'nye perspektivy vysshego obrazovaniya.* Moskva: Izdatel'skij dom VSh`E, 2018.
14. Frolova S.V., Ilaltdinova E.Yu. Problema `eticheskih norm v professional'nom obraze uchitelya: sravnitel'nyj analiz. *Perspektivy nauki i obrazovaniya.* 2018; № 3 (33): 74-78.
15. Frolova S.V. *Professional'noe vospitanie v obrazovatel'nom prostranstve pedagogicheskogo vuza: osnovy proektirovaniya.* Nizhnij Novgorod: Mininskij universitet, 2017.
16. Frolova S.V., Bazarnova N.D., Savateeva D.A. Formirovanie professional'nogo mirovozzreniya buduschego uchitelya kak missiya pedagogicheskogo universiteta. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2020; № 68-4: 247-250.

Статья поступила в редакцию 01.10.22

УДК 37.012.5 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-230-233

Khaibulaev M.Kh., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Director of Institute of Continuing Pedagogical Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: xajbulaev-magomed@inbox.ru*

Salmanova D.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: djamila05@mail.ru*

FUNCTIONAL LITERACY OF A STUDENT AND THE COMPETENCE OF A TEACHER: A COMPARATIVE ANALYSIS. The authors study features of the idea of the elements of functional literacy, compare features of legal regulation of the issue of competence formation. Using the example of functional literacy elements, researchers prove the position that they are at the same time a logical continuation of the competence approach in the secondary education system, and are organically designed to ensure the implementation of the task of continuous and effective learning. Correlating the content of the Federal State Educational Standards defining the training of future teachers with the elements of functional literacy, the authors of the study come to the conclusion that it is necessary to improve the existing system of training future teachers, and adapt already working teachers to ensure the readiness of the formation of functional literacy of schoolchildren.

Key words: **functional literacy of student, competencies, competence approach, content of Federal State Educational Standard, teacher competencies.**

М.Х. Хайбулаев, *канд. пед. наук, проф., директор института непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: xajbulaev-magomed@inbox.ru*
Д.А. Салманова, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: djamila05@mail.ru*

ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГРАМОТНОСТЬ ШКОЛЬНИКА И КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

Авторы исследования, изучая особенности представления об элементах функциональной грамотности, сопоставляют специфику правового регулирования вопроса формирования компетенций. Исследователи на примере элементов функциональной грамотности доказывают положение о том, что они являются одновременно логическим продолжением компетентностного подхода в системе среднего образования и органично призваны обеспечивать реализацию задачу непрерывного и эффективного обучения. Соотнося содержание ФГОС, определяющих подготовку будущих учителей, с элементами функциональной грамотности, авторы исследования приходят к выводу о необходимости совершенствования существующей системы подготовки будущих учителей и адаптации уже работающих учителей к обеспечению готовности формирования функциональной грамотности школьников.

Ключевые слова: **функциональная грамотность школьника, компетенции, компетентностный подход, содержание ФГОС, компетенции учителя.**

Актуальность статьи обусловлена тем, что функциональная грамотность учителя до сих пор, несмотря на очевидную зависимость возможности формирования функциональной грамотности школьника от функциональной грамотности учителя, является не до конца изученным явлением. Между тем очевидно противоречие между тем, что учителю необходимо обеспечить формирование функциональной грамотности школьников, и тем обстоятельством, что содержание Федеральных государственных образовательных стандартов, определяющих подготовку учителя, не содержит необходимого описания функциональной грамотности учителя. Данное противоречие, например, особенно ярко определяется на фоне того, что Министерство просвещения активно продвигает в школах реализацию концепции функциональной грамотности, разрабатывая методическую базу по обеспечению проверки формирования функциональной грамотности у школьников [1; 2; 3].

В качестве ключевых элементов функциональной грамотности школьника можно представлять такие виды грамотности, как читательская грамотность; математическая грамотность; естественно-научная грамотность; глобальные компетенции; финансовая грамотность; креативное мышление. Каждый из данных компонентов призван обеспечить формирование комплексной готовности и способности реализовывать практико-ориентированные задачи, и в совокупности они призваны обеспечивать формирование функциональной грамотности школьника.

Сама программа школьного обучения выстроена таким образом, чтобы обеспечивать формирование и теоретической базы знаний, и практических навыков и умений, что в значительной степени сближает функциональную грамотность и компетентность, формируемую в процессе профессионального обучения в вузе. Неслучайно в некоторых исследованиях напрямую указывают, что функциональная грамотность является основой развития компетентности [4]. Впрочем, сближает функциональную грамотность ученика и компетентность студента и то обстоятельство, что они являются цепью единой сети, обеспечивающей готовность выпускников к реализации конкретных типов задач.

Однако остается открытым вопрос, как именно компетенции будущего учителя призваны обеспечить формирование функциональной грамотности, и что требуется обеспечить в процессе совершенствования ФГОС для осуществления готовности учителей к формированию функциональной грамотности школьника. Данный вопрос во многом остается открытым и вследствие отсутствия четкого определения в законодательстве этих двух явлений, и того обстоятельства, что, несмотря на особую значимость функциональной грамотности для школьного образования, множество теоретических и методических аспектов оказываются нераскрытыми в современных психолого-педагогических исследованиях.

Цель данной статьи заключается в сравнительно-сопоставительном анализе компетентности учителя и функциональной грамотности школьника. Учитывая, что заявленная проблематика рассматривается широким кругом исследователей относительно недавно, мы можем обратить внимание, что многие вопросы, касающиеся функциональной грамотности школьников, остаются дискуссионными, например, перечень элементов, определяющих функциональную грамотность. Так, даже несмотря на формирование позиции по данному вопросу компетентными ведомствами, в академических кругах активно ведется дискуссия о перечне и содержании видов грамотности [6]. Между тем в практической работе педагоги ориентируются на элементы функциональной грамотности, которые определены в методических рекомендациях, только принимая к сведению позиции академических исследователей [7].

Во многом трансформация образовательного процесса в условиях школы имеет комплексный характер. Так, в основе образовательной парадигмы лежит компетентностный подход, характер образовательного процесса подразумевает обеспечение эффективного взаимодействия и всех участников образовательного процесса, сотрудничества и использования деятельностного подхода [7]. Нацелен образовательный процесс на формирование практико-ориентированных навыков и способностей благодаря формированию самостоятельности, активности и творческому подходу обучающихся. Исследователи особым образом подчеркивают комплексность функционального подхода [8]. Так, например, контроль за результатами образовательного процесса осуществляется вследствие комплексной оценки образовательных результатов.

Основные задачи статьи можно определить следующим образом:

– проанализировать функциональную грамотность школьника,
– определить составляющие функциональной грамотности,
– выявить преемственность в формировании функциональной грамотности школьника,
– проанализировать ФГОС бакалавриата по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями) на предмет подготовки будущего учителя к формированию функциональной грамотности школьника.

Методы исследования. Учитель в условиях современной школы является ключевым лицом, ответственным за обеспечение функциональной грамотности школьника, однако далеко не единственным. Последовательно проходя этапы обучения, ребенок так или иначе сталкивается с социальным учителем и школьным психологом, контактирует с другими участниками образовательного процесса. Тем не менее за обеспечение развития функциональной грамотности отвечают в наибольшей степени учителя-предметники, которые формируют не только конкретный набор знаний в рамках определенного элемента функциональной грамотности, но и способствуют расширению метапредметных знаний, следовательно, обеспечивают целостность процесса формирования функциональной грамотности школьника.

Возвращаясь к списку видов грамотности, являющихся, в сущности, элементами функциональной грамотности школьника, мы не можем не отметить, что вполне закономерно, что их возможно классифицировать. Так, мы можем говорить о том, что закономерно разделение их на общие элементы функциональной грамотности, к которым можно отнести критически важные для обеспечения готовности школьников к саморазвитию и реализации бытовых и профессиональных задач.

Так, читательская грамотность обусловливает формирование готовности к решению задач, связанных с чтением, правописанием, решением различных типов задач, в том числе связанных и с поиском информации. Обеспечение готовности будущих выпускников к решению задач, связанных с информационными технологиями и электронными ресурсами, связывают с компьютерной грамотностью, которую многие исследователи рассматривают в качестве одной из ключевых видов грамотности, несмотря на то обстоятельство, что методических рекомендаций по развитию информационной грамотности Институт стратегии развития образования РФ, особенно активно поддерживающий внедрение функциональной грамотности, не разрабатывает [9]. Учитывая, что современное общество принято считать информационным, мы не можем не отметить, что развитие основ компьютерной грамотности является критически важным для обеспечения формирования информационных компетенций, а потому мы можем в рамках теоретического исследования рассматривать данный компонент как часть функциональной грамотности.

Второй группой элементов функциональной грамотности можно считать специализированные элементы функциональной грамотности, к которым можно отнести математическую грамотность; естественно-научную грамотность и финансовую грамотность. Все указанные типы грамотности во многом призваны обеспечить формирование готовности школьников к дальнейшему профессиональному и личностному развитию. Также данные виды грамотности способствуют формированию готовности к решению различных типов бытовых задач, связанных, например, с ведением личного и семейного бюджета, пониманием сущности техногенных и природных явлений, особенностей их последствий, а также навыками решения простейших математических задач.

Третьим типом элементов функциональной грамотности – инновационными элементами функциональной грамотности – можно считать совокупность креативности мышления и глобальных компетенций, которые, несмотря на свой общих характер, содержательно призваны обеспечить развитие готовности индивида к собственному творческому, интеллектуальному и профессиональному развитию. В сущности, данные элементы функциональной грамотности представляют собой факторы, которые обусловливают готовность выпускника к

развитию гибких навыков, расширению представления об окружающем мире и созданию базы для обеспечения личностного развития.

В совокупности указанные выше виды грамотности, являющиеся элементами функциональной грамотности школьника, формируемые в процессе обучения в школе, позволяют не только создать условия для реализации им элементарных бытовых целей и задач, но и обеспечить готовность школьника к самостоятельному личностному и профессиональному развитию и становлению, в том числе благодаря подготовке к профессиональному обучению в будущем.

Формирование функциональной грамотности представляется как достаточно длительный процесс, растянутый во времени и затрагивающий все учебные предметы, которые и обеспечивают комплексный характер развития функциональной грамотности. Так, формирование функциональной грамотности начинается в начальной школе и продолжается в средней школе, где идет достаточно активно, перерастая в компетенции в условиях высшей школы и в процессе получения среднего специального образования. Примечательно, что, помимо этого, функциональная грамотность формируется в условиях дополнительного образования, органично дополняющего основную программу обучения [7].

Постепенное усложнение образовательных задач, таким образом, обусловливает возможность динамичного и последовательного развития функциональной грамотности. При этом учителя-предметники, учитывая программу обучения, обеспечивают комплексность решения поставленной педагогической задачи. Компетентностный подход, реализуемый в процессе обучения бакалавров, как мы видим, ориентирован в первую очередь на развитие готовности учителей к развитию базовых элементов функциональной грамотности (читательской и компьютерной грамотности), в то время как вопрос обеспечения специализированных элементов функциональной грамотности остается вне пределов регулирования ФГОС бакалавриата, а задачи обеспечения развития инновационных видов грамотности не раскрываются в достаточной степени.

Научная новизна статьи определяется выявлением несоответствий в подготовке будущего учителя в формировании функциональной грамотности школьника. Теоретическая значимость отражается в расширении знаний о функциональной грамотности школьника, условий формирования и ходе подготовки будущего учителя к формированию функциональной грамотности у школьников. Практическая значимость заключается в том, что материалы статьи могут быть использованы в системе подготовки и переподготовки учителей сельских малокомплектных школ, развития образования в процессе переподготовки учителей-предметников и руководителей учебных заведений.

Изучая содержание программ подготовки учителей, мы не можем не отметить, что ФГОС подготовки магистров учителей почти не адаптированы к обеспечению подготовки выпускников к работе по развитию функциональной грамотности у учителей. Конечно, в случае с магистрантами в существенно большей степени идет речь о развитии компетенций административно-управленческого характера, компетенций в сфере научно-исследовательской работы. Тем не менее мы не можем не отметить, что содержание ФГОС выстроено последовательно. Так, расширяя компетенции учителя, имеющего степень бакалавра образования, благодаря развитию административно-управленческих и научно-исследовательских навыков создается база для повышения эффективности работы учителя, база, которая позволит систематизировать педагогическую деятельность.

Таким образом, складывается ситуация, при которой, при отсутствии должного стремления учителей, работающих в стенах учебного заведения к развитию готовности к формированию навыков по развитию функциональной грамотности школьников (и элементов функциональной грамотности), формирование функциональной грамотности мы видим затруднительным, учитывая, что методическое обеспечение данного процесса до конца не разработано. В это же время компетенции выпускников, которым предстоит преподавание в школе, не отвечают потребности в развитии элементов функциональной грамотности.

Во-первых, обеспечение внедрения в процесс обучения стандартов, способствующих формированию функциональной грамотности, как мы считаем, стало шагом, позволившим обеспечить близость компетентностного подхода к образовательному процессу в условиях средней школы, следовательно, обеспечить последовательность и преемственность на ключевых ступенях образовательных траекторий. В данном случае представление об элементах функциональной грамотности, являющихся видами грамотности школьника, органично выстраивает процесс обучения, в том числе включающего контроль результатов образовательного процесса.

Во-вторых, как мы можем обратить внимание, справедливо представление о видах грамотности, формируемых в процессе обучения у школьников в качестве элементов функциональной грамотности. Так, к базовым элементам функциональной грамотности отнесены такие элементы, как читательская и компьютерная грамотность, к предметным элементам – математическая, естественно-научная и финансовая грамотность, к инновационным элементам функциональной грамотности отнесены креативность мышления и глобальные компетенции. При этом в совокупности они определяют не только возможность удачного освоения школьной программы, но и обеспечивают готовность школьника к освоению компетенций, которые будут сформированы в последующем, в процессе дальнейшего обучения.

В-третьих, очевидно, что в текущих условиях подготовка будущих учителей не в полной мере соответствует задаче обеспечения формирования у школьников и отдельных элементов функциональной грамотности, и функциональной грамотности в целом. При этом студенты бакалавриата в существенно большей степени оказываются готовыми к обеспечению формирования функциональной грамотности у школьников благодаря их подготовке к решению конкретных педагогических задач, связанных с использованием различных типов информации (в первую очередь для развития читательской и компьютерной грамотности) и инновационных элементов функциональной грамотности. Говоря же о выпускниках магистратуры, мы можем констатировать, что процесс их обучения в большей степени ориентирован на развитие организационно-управленческих и научно-исследовательских компетенций, которые не в полной мере отвечают потребности в обеспечении развития функциональной грамотности;

В-четвертых, как мы можем отметить, у учебных заведений, занимающихся подготовкой будущих учителей в текущих условиях, есть возможность для нивелирования выявленных проблем. Так, учебные заведения имеют возможность адаптации учебной программы и гибкого подхода к формированию профессиональных компетенций, которые и позволят обеспечить формирование компетенций будущих учителей в условиях потребности в развитии у школьников функциональной грамотности. Однако решение данной задачи в случае с практикующими учителями является существенно более сложной задачей, учитывая важность функциональной грамотности для формирования единства образовательного пространства. В данном случае мы видим необходимым обеспечение условий для адаптации образовательных программ, а также программ переподготовки и дополнительного образования, что, конечно, требует отдельного обсуждения и углубленного изучения.

Библиографический список

1. *О методическом обеспечении работы по повышению функциональной грамотности.* Письмо Министерства просвещения РФ от 17.09.2021 № 03-1526. Available at: https://docs.cntd.ru/document/608968046
2. *Об электронном банке тренировочных заданий по оценке функциональной грамотности*. Письмо Министерства просвещения РФ от 22.03.2021 № 04-238. Available at: https://fg.resh.edu.ru/
3. *Об электронном банке тренировочных заданий по оценке функциональной грамотности*. Письмо Министерства просвещения РФ от 26.01.2021 № ТВ-94-04. Available at: http://iskusstvo.nios.ru/DswMedia/_pismo__minprosveshcheniia_rossii_ot_26012021_n_tv-94_04_ob.pdf
4. Фролова П.И. К вопросу об историческом развитии понятия «функциональная грамотность» в учительской теории и практике. *Наука о человеке: гуманитарные исследования*. 2016; № 1 (23): 179–185.
5. *Что такое функциональная грамотность учителя и почему ее стали так активно требовать*. Available at: https://eduregion.ru/k-zhurnal/funktsionalnaya-gramotnost-pedagoga/?ysclid=l7n7kp8ua9613509184
6. Виноградова Н.Ф., Кочурова Е.Э., Кузнецова М.И. и др. *Функциональная грамотность младшего школьника*: книга для учителя. Москва: Российский учебник: Вентана-Граф, 2018.
7. Веряев А.А., Нечунаева М.Н., Татарникова Г.В. Функциональная грамотность учащихся: представления, критический анализ, измерение. *Известия Алтайского государственного университета*. 2013; № 2-2 (87): 13–17.
8. Борщевская А. Функциональная грамотность в контексте современного этапа развития образования. *Наука и школа*. 2021; № 1: 199–208.
9. Крылова О.В. *Функциональная грамотность школьников: что это и как ее развивать*. Available at: https://school.kontur.ru/publications/2374?ysclid=l7k4y73xcy860118254
10. *Сетевой комплекс информационного взаимодействия субъектов Российской Федерации в проекте «Мониторинг функциональной грамотности учащихся»*. Available at: http://skiv.instrao.ru/bank-zadaniy/

References

1. *O metodicheskom obespechenii raboty po povysheniyu funkcional'noj gramotnosti.* Pis'mo Ministerstva prosvescheniya RF ot 17.09.2021 № 03-1526. Available at: https://docs.cntd.ru/document/608968046
2. *Ob `elektronnom banke trenirovochnyh zadanij po ocenke funkcional'noj gramotnosti*. Pis'mo Ministerstva prosvescheniya RF ot 22.03.2021 № 04-238. Available at: https://fg.resh.edu.ru/
3. *Ob `elektronnom banke trenirovochnyh zadanij po ocenke funkcional'noj gramotnosti.* Pis'mo Ministerstva prosvescheniya RF ot 26.01.2021 № TV-94-04. Available at: http://iskusstvo.nios.ru/DswMedia/_pismo__minprosveshcheniia_rossii_ot_26012021_n_tv-94_04_ob.pdf

4. Frolova P.I. K voprosu ob istoricheskom razvitii ponyatiya «funkcional'naya gramotnost'» v uchitel'skoj teorii i praktike. *Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovaniya*. 2016; № 1 (23): 179-185.
5. *Chto takoe funkcional'naya gramotnost' uchitelya i pochemu ee stali tak aktivno trebovat'*. Available at: https://eduregion.ru/k-zhurnal/funktsionalnaya-gramotnost-pedagoga/?ysclid=l7n7kp8ua9613509184
6. Vinogradova N.F., Kochurova E.`E., Kuznecova M.I. i dr. *Funkcional'naya gramotnost' mladshego shkol'nika*: kniga dlya uchitelya. Moskva: Rossijskij uchebnik: Ventana-Graf, 2018.
7. Veryaev A.A., Nechunaeva M.N., Tatarnikova G.V. Funkcional'naya gramotnost' uchaschihsya: predstavleniya, kriticheskij analiz, izmerenie. *Izvestiya Altajskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2013; № 2-2 (87): 13-17.
8. Borschevskaya A. Funkcional'naya gramotnost' v kontekste sovremennogo `etapa razvitiya obrazovaniya. *Nauka i shkola*. 2021; № 1: 199-208.
9. Krylova O.V. *Funkcional'naya gramotnost' shkol'nikov: chto `eto i kak ee razvivat'*. Available at: https://school.kontur.ru/publications/2374?ysclid=l7k4y73xcy860118254
10. *Setevoj kompleks informacionnogo vzaimodejstviya sub`ektov Rossijskoj Federacii v proekte «Monitoring funkcional'noj gramotnosti uchaschihsya*». Available at: http://skiv.instrao.ru/bank-zadaniy/

Статья поступила в редакцию 01.10.22

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-233-235

Khvorostov D.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Corresponding Member of the RAO, Head of Department of Design, I.S. Turgenev Oryol State University (Oryol, Russia), E-mail: aqua_storm@mail.ru*
Khvorostov A.S., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Painting, I.S. Turgenev Oryol State University (Oryol, Russia), E-mail: aqua_storm@mail.ru*

EXPERIENCE IN THE FORMATION OF SOFT SKILLS AMONG STUDENTS – FUTURE DESIGNERS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING. Modern innovations can largely change and complement the already established system of teaching design students, expand educational opportunities and help achieve a higher pedagogical result. But they must be combined with traditional teaching methods. An increasingly important role in the professional training of future designers and representatives of other areas of training is being acquired by soft skills, which help a specialist to better adapt to modern conditions of professional activity. The authors conclude that the formation of soft skills in the process of training students – future designers require a higher school teacher to combine various teaching methods and methods and, above all, techniques and methods of teaching and educating students, preparing them for modern, real conditions of activity after graduation.

Key words: **soft skills, students – future designers, innovations in education, environment design, current teaching methods, role-playing games, three-dimensional reconstruction.**

Д.А. Хворостов, *д-р пед. наук, член-корр. РАО, зав. каф. дизайна Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева, г. Орел, E-mail: aqua_storm@mail.ru*
А.С. Хворостов, *д-р пед. наук, проф., Орловский государственный университета имени И.С. Тургенева, г. Орел, E-mail: aqua_storm@mail.ru*

ОПЫТ ФОРМИРОВАНИЯ «ГИБКИХ НАВЫКОВ» У СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Современные инновации могут во многом изменить и дополнить уже сложившуюся систему обучения студентов-дизайнеров, расширить образовательные возможности и помочь добиться более высокого педагогического результата. Но их необходимо сочетать с традиционными методами обучения. Всё большую роль в профессиональной подготовке будущих дизайнеров и представителей других направлений подготовки приобретают «гибкие навыки», которые помогают лучше адаптироваться специалисту к современным условиям осуществления профессиональной деятельности. Авторы делают вывод о том, что формирование «гибких навыков» в процессе подготовки студентов – будущих дизайнеров требует от преподавателя высшей школы объединения различных методик и методов преподавания и, прежде всего, приемов и методов обучения и воспитания студентов, подготавливающих их к современным, реальным условиям деятельности после окончания профессиональной подготовки.

Ключевые слова: **гибкие навыки, студенты – будущие дизайнеры, инновации в образовании, дизайн среды, актуальные методы преподавания, ролевые игры, трехмерная реконструкция.**

Актуальность темы нашей статьи объясняется тем, что за последние тридцать лет передовые достижения науки и техники поспособствовали существенным метаморфозам в области методики преподавания в отечественных вузах [1–4]. Появилось множество инновационных методик, в том числе в дизайн-образовании [3; 5; 6].

Модернизация в области методологии и инструментальной базы профессиональной подготовки будущих дизайнеров вкупе с объективными изменениями, произошедшими в этот период в социокультурной действительности, поспособствовали трансформации подходов к данному процессу. Сегодня в системе подготовки будущих дизайнеров много внимания уделяется формированию у них «гибких навыков» (англ. – «soft skills») [2; 7; 8].

В современной научной литературе, затрагивающей проблемы профессиональной подготовки по направлению «Дизайн», особо выделяются следующие «гибкие навыки»:

- конструктивное взаимодействие с командой;
- творческое мышление;
- умение оперативно реагировать на изменения текущей ситуации в ходе решения проблем профессиональной деятельности;
- умение конструктивно преодолевать затруднения, возникающие по ходу осуществления профессиональной и иных видов деятельности [2; 7; 9; 10].

Настоящая же статья в основном посвящена ряду важных составляющих системы профессиональной подготовки будущих дизайнеров, оказывающих, по мнению авторов, определённое влияние на ход формирования их «гибких навыков».

В связи с вышеизложенным, её цель может быть сформулирована следующим образом: проанализировать существующий позитивный опыт формирования «гибких навыков» у студентов-дизайнеров в процессе профессиональной подготовки.

Реализации указанной цели будет способствовать решение следующих задач:

- изучить влияние ролевых профессионально ориентированных игр на процесс формирования soft skills будущих дизайнеров;
- выяснить, как привлечение практикующих специалистов к проведению учебных занятий с будущими дизайнерами влияет на формирование у них «гибких навыков»;
- рассмотреть основные черты такой формы организации образовательного процесса, как учебная экскурсия применительно к подготовке будущих дизайнеров, выявить, как проведение таких экскурсий может влиять на формирование у них soft skills;
- ответить на вопрос, как трехмерная реконструкция интерьерных картин известных художников влияет на формирование у студентов соответствующих компетенций.

Для решения поставленных задач нами были использованы такие методы, как анализ педагогического опыта подготовки дизайнеров в вузах РФ и исследование специальной литературы, затрагивающей соответствующую проблематику.

Научная новизна статьи заключается в том, что были выявлены составляющие процесса профессиональной подготовки студентов направления «Дизайн», в наибольшей степени способствующие развитию их «гибких навыков».

Теоретическая значимость состоит в определении взаимосвязи между различными составляющими дизайн-обучения, с одной стороны, и процессом формирования soft skills, с другой.

Практическая значимость заключается в выявлении конкретных возможностей, существующих для развития у студентов-дизайнеров системы «гибких навыков» на современном этапе развития системы отечественного ВО.

По ходу будущей профессиональной деятельности студента-дизайнера представляется практически неизбежным возникновение сложных и неоднознач-

ных производственных и личностно-психологических ситуаций. В свою очередь, многие из них потребуют мгновенного принятия рациональных решений. Вероятность быстрого успешного поиска таких решений прямо зависит от степени развития соответствующего «гибкого навыка» [4; 6; 8].

Этот, последний, может быть сформирован путём проведения со студентами ролевых профессионально ориентированных игр. В ходе реализации такой формы организации учебной деятельности студенты могут меняться ролями, рассматривая, таким образом, поведенческие и профессиональные аспекты со всех возможных сторон.

Кроме того, проведение таких игр с большой вероятностью будет способствовать закреплению системы знаний, умений и навыков, сформированной у будущих дизайнеров в ходе профессиональной подготовки. Ролевые профессионально ориентированные игры будут способствовать скорейшей адаптации выпускников, успешно освоивших соответствующее направление подготовки, к динамично меняющимся условиям современного общества. Студенты, кроме того, лучше усвоят наиболее значимые технологические и психологические особенности выбранной профессии [11, с. 338]. Другими словами, проведение ролевых профессионально ориентированных игр будет способствовать не только развитию у обучающихся умения оперативно реагировать на изменения текущей ситуации в ходе решения проблем профессиональной деятельности, но и формированию у них «гибкого навыка» взаимодействия с командой и также относимого к этой категории умения конструктивно преодолевать затруднения, возникающие по ходу осуществления профессиональной и иных видов деятельности [2; 7; 10].

Привлечение к проведению учебных занятий и производственных практик практикующих специалистов также с определённой вероятностью будет способствовать формированию у будущих дизайнеров системы навыков, относимых к рассматриваемой категории. В ходе взаимодействия со сложившимися профессионалами обучающиеся смогут приобщиться ко многим практическим моментам своей будущей работы. Они получат возможность для развития «гибких навыков» командной работы и творческого мышления [1; 11; 12].

Учебные экскурсии в такие города, как Москва или Санкт-Петербург, будут способствовать углублению познаний будущих дизайнеров в области истории искусств. Знакомство с достижениями выдающихся архитекторов прошлого, характеризовавшихся, помимо знания строительных конструкций, сопротивления материалов, пропорций, незаурядными способностями художников и проектировщиков, будет способствовать развитию у будущих дизайнеров настоящего ряда soft skills. В их числе конструктивное взаимодействие с командой, творческое мышление и умение конструктивно преодолевать затруднения, возникающие по ходу осуществления профессиональной и иных видов деятельности [3; 12; 13; 14].

С целью развития «гибких навыков» будущих дизайнеров в рамках учебных занятий может быть использована трехмерная реконструкция интерьерных картин известных художников [15, с. 148–149]. Например, реконструкция интерьера картины Л. Премацци (1814–1891) «Эрмитаж. Галерея фламандской живописи» поможет студентам-дизайнерам в освоении перспективных построений в начертательной геометрии, изменениях расположения источников освещения и др. Тем самым она будет способствовать развитию у обучающихся такого «гибкого навыка», как творческое мышление [2; 8; 10; 16].

Кроме того, в ходе такой реконструкции произведений живописи студенты получают возможность для воссоздания планов зданий, в которых разворачивались действия сюжетов полотен. Это будет способствовать дальнейшему формированию у них творческого мышления, а также умения конструктивно преодолевать затруднения, возникающие по ходу осуществления профессиональной и иных видов деятельности.

Таким образом, трёхмерная реконструкция интерьерных картин позволяет применять богатейшее наследие мировой художественной культуры в процессе развития soft skills у студентов-дизайнеров.

К вышеизложенному следует добавить, что выработка системы «гибких навыков» у лиц, обучающихся по направлению подготовки «Дизайн», требует от преподавателей современной российской высшей школы объединённого использования различных методик и методов обучения [13; 14; 16]. В их ряду первое место принадлежит таким приемам и методам, при помощи введения которых в процесс подготовки будущих дизайнеров можно расширить возможности для их скорейшей адаптации к реальным условиям деятельности [11; 12; 15].

На основе вышеизложенного мы можем утверждать, что сегодня в системе подготовки будущих дизайнеров немало внимания уделяется формированию у них так называемых «гибких навыков».

В их числе особо выделяются следующие: конструктивное взаимодействие с командой; творческое мышление; умение оперативно реагировать на изменения текущей ситуации в ходе решения проблем профессиональной деятельности; умение конструктивно преодолевать затруднения, возникающие по ходу осуществления профессиональной и иных видов деятельности.

Проведение с будущими дизайнерами ролевых профессионально ориентированных игр будет способствовать развитию у обучающихся умения оперативно реагировать на изменения текущей ситуации в ходе решения проблем профессиональной деятельности, а также «гибкого навыка» взаимодействия с командой и умения конструктивно преодолевать затруднения, возникающие по ходу осуществления профессиональной и иных видов деятельности.

В ходе взаимодействия с практикующими специалистами лица, обучающиеся по направлению подготовки «Дизайн», смогут приобщиться ко многим практическим моментам своей будущей работы. Таким образом, они получат возможность для развития «гибких навыков» командной работы и творческого мышления.

Проведение учебных экскурсий с определённой вероятностью будет способствовать развитию у будущих дизайнеров ряда soft skills. В их числе конструктивное взаимодействие с командой, творческое мышление и умение конструктивно преодолевать затруднения, возникающие по ходу осуществления профессиональной и иных видов деятельности.

В целях развития «гибких навыков» будущих дизайнеров в рамках учебных занятий может быть использована трехмерная реконструкция интерьерных картин известных художников. Она позволит сформировать у обучающихся творческое мышление, умение конструктивно преодолевать затруднения, возникающие по ходу осуществления профессиональной и иных видов деятельности.

В целом развитие soft skills у лиц, обучающихся по направлению подготовки «Дизайн», требует от профессорско-преподавательского состава объединённого использования различных методик и методов обучения. В их ряду первое место принадлежит таким, при помощи введения которых в процесс подготовки будущих дизайнеров можно расширить возможности для их скорейшей адаптации к реальным условиям деятельности.

Библиографический список

1. Горбунова Г.А. *Инновационные технологии дифференцированного и индивидуального подхода к развитию художественно-творческих способностей младших школьников.* Диссертация ... доктора педагогических наук. Москва, 2010.
2. Сорокопуд Ю.В., Амчиславская Е.Ю., Ярославцева А.В. Soft skills («мягкие навыки») и их роль в подготовке современных специалистов. *Мир науки, культуры, образования.* 2021; № 1 (86): 194–196.
3. Сорокопуд Ю.В., Козьяков Р.В., Матюгин Н.Е., Амчиславская Е.Ю. Гибкость мышления как востребованный «мягкий навык» (soft skills) современных специалистов. *Мир науки, культуры, образования.* 2020; № 6 (85): 400–402.
4. Ломов С.П. Образовательная область «Искусство» в системе общеобразовательных дисциплин стандартов второго поколения. *Педагогический журнал Башкортостана.* 2010; № 4 (29): 118–124.
5. Салтыкова Г.М. Технологии в дизайн-образовании в высшей школе. *Преподаватель XXI век.* 2018; № 2: 223–230.
6. Макарова О.Г., Пилипер А.В. Педагогические проблемы художественных традиций и новаторства методики преподавания академического рисунка при подготовке бакалавров-дизайнеров. *Наука и школа.* 2021; № 4: 123–132.
7. Цымбалюк А.Э., Виноградова В.О. Психологическое содержание soft skills. *Ярославский педагогический вестник.* 2019; № 6 (111): 120–127.
8. Федорова О.В. Формирование hard skills, soft skills и digital skills у студентов факультета информационных технологий УВО «Университет управления «ТИСБИ»». *Образовательные технологии и общество.* 2018; Т. 21, № 21: 335–339.
9. Хворостов Д.А. Формирование профессиональных компетенций у студентов направлений подготовки «дизайн» в ходе освоения проектных технологий. *Европейский журнал социальных наук.* 2014; № 2 (41): 66–72.
10. Хворостов Д.А. Традиции и инновации в современном преподавании дизайна. *Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования.* 2015; № 4 (8): 105–109.
11. Хворостов Д.А. Использование компьютерных технологий в профессиональной подготовке студентов-дизайнеров. *European Social Science Journal.* 2017; № 11: 340–344.
12. Хворостов Д.А. Проектные работы в наследии архитекторов Захарова и Барановского. *Ученые записки Орловского государственного университета. Научный журнал.* Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2011; № 6 (44): 493–497.
13. Хворостов Д.А. Исследование формирования творческой индивидуальности будущих учителей изобразительного искусства. *Ученые записки Орловского государственного университета.* 2017; № 2 (75): 365–369.
14. Хворостов Д.А. Применение ролевой профессионально-ориентированной игры в подготовке студентов-дизайнеров. *Ученые записки Орловского государственного университета.* 2017; № 4 (77): 345–348.
15. Григорьев А.Д. *Формирование проектного мышления студентов-дизайнеров в процессе профессиональной подготовки.* Диссертация ... доктора педагогических наук. Магнитогорск, 2007.
16. Григорьев А.Д. К проблеме креативного мышления в профессиональном становлении архитекторов и дизайнеров. *Архитектура. Строительство. Образование.* 2012; № 1 (3): 204–214.

References

1. Gorbunova G.A. *Innovacionnye tehnologii differencirovannogo i individual'nogo podhoda k razvitiyu hudozhestvenno-tvorcheskih sposobnostej mladshih shkol'nikov.* Dissertaciya ... doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 2010.
2. Sorokopud Yu.V., Amchislavskaya E.Yu., Yaroslavceva A.V. Soft skills («myagkie navyki») i ih rol' v podgotovke sovremennyh specialistov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2021; № 1 (86): 194-196.
3. Sorokopud Yu.V., Koz'yakov R.V., Matyugin N.E., Amchislavskaya E.Yu. Gibkost' myshleniya kak vostrebovannyj «myagkij navyk» (soft skills) sovremennyh specialistov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2020; № 6 (85): 400-402.
4. Lomov S.P. Obrazovatel'naya oblast' «Iskusstvo» v sisteme obscheobrazovatel'nyh disciplin standartov vtorogo pokoleniya. *Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana.* 2010; № 4 (29): 118-124.
5. Saltykova G.M. Tehnologii v dizajn-obrazovanii v vysshej shkole. *Prepodavatel' XXI vek.* 2018; № 2: 223-230.
6. Makarova O.G., Piliper A.V. Pedagogicheskie problemy hudozhestvennyh tradicij i novatorstva metodiki prepodavaniya akademicheskogo risunka pri podgotovke bakalavrov-dizajnerov. *Nauka i shkola.* 2021; № 4: 123-132.
7. Cymbalyuk A.`E., Vinogradova V.O. Psihologicheskoe soderzhanie soft skills. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik.* 2019; № 6 (111): 120-127.
8. Fedorova O.V. Formirovanie hard skills, soft skills i digital skills u studentov fakul'teta informacionnyh tehnologij UVO «Universitet upravleniya «TISBI»». *Obrazovatel'nye tehnologii i obschestvo.* 2018; T. 21, № 21: 335-339.
9. Hvorostov D.A. Formirovanie professional'nyh kompetencij u studentov napravlenij podgotovki «dizajn» v hode osvoeniya proektnyh tehnologij. *Evropejskij zhurnal social'nyh nauk.* 2014; № 2 (41): 66-72.
10. Hvorostov D.A. Tradicii i innovacii v sovremennom prepodavanii dizajna. *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya.* 2015; № 4 (8): 105-109.
11. Hvorostov D.A. Ispol'zovanie komp'yuternyh tehnologij v professional'noj podgotovke studentov-dizajnerov. *European Social Science Journal.* 2017; № 11: 340-344.
12. Hvorostov D.A. Proektnye raboty v nasledii arhitektorov Zaharova i Baranovskogo. *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Nauchnyj zhurnal.* Seriya: Gumanitarnye i social'nye nauki. 2011; № 6 (44): 493-497.
13. Hvorostov D.A. Issledovanie formirovaniya tvorcheskoj individual'nosti buduschih uchitelej izobrazitel'nogo iskusstva. *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2017; № 2 (75): 365-369.
14. Hvorostov D.A. Primenenie rolevoj professional'no-orientirovannoj igry v podgotovke studentov-dizajnerov. *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2017; № 4 (77): 345-348.
15. Grigor'ev A.D. *Formirovanie proektnogo myshleniya studentov-dizajnerov v processe professional'noj podgotovki.* Dissertaciya ... doktora pedagogicheskih nauk. Magnitogorsk, 2007.
16. Grigor'ev A.D. K probleme kreativnogo myshleniya v professional'nom stanovlenii arhitektorov i dizajnerov. *Arhitektura. Stroitel'stvo. Obrazovanie.* 2012; № 1 (3): 204-214.

Статья поступила в редакцию 01.10.22

УДК 378.147 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-235-238

Kosacheva V.O., *teacher, Department of English and Professional Communication of the Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: VOKosacheva@fa.ru*

MOTIVATION OF STUDENTS TO STUDY AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT. The article is dedicated to the study of a problem of motivation development of modern students, touches on the definition of motivation, as well as features of construction of the learning process and professional development of a student through the prism of personal characteristics and psychological changes of the youth period. The author concludes that the formation of students as subjects of educational activity is impossible without the development of their appropriate motivation. The problem of motivation development is by no means new, but it is again gaining relevance in the introduction of new training standards based on system-activity, competence approaches. Both the development of competencies and the need to make choices (content, timing, forms and methods of teaching) are impossible, if students do not act purposefully, actively and responsibly in the learning process. It is the motives that perform the goals and meaning-forming functions in the activity.

Key words: **motivation, student, training, professional development, professional motivation.**

В.О. Косачева, *преп., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: VOKosacheva@fa.ru*

МОТИВАЦИЯ СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ РАЗВИТИЮ

Статья посвящена изучению проблемы развития мотивации современных студентов, затрагивает вопросы дефиниции мотивации, а также особенностей построения процесса обучения и профессионального развития студента через призму личностных особенностей и новообразований периода молодости. Автор делает вывод о том, что становление студентов как субъектов учебной деятельности невозможно без развития у них соответствующей мотивации. Проблема развития мотивации отнюдь не нова, но она вновь приобретает актуальность при внедрении новых стандартов обучения, основанных на системно-деятельностном, компетентностном подходах. И развитие компетенций, и необходимость делать выбор (содержание, сроки, формы и методы обучения) невозможны, если студенты не станут действовать в процессе обучения целенаправленно, активно и ответственно. Именно мотивы выполняют целе- и смыслообразующую функции в деятельности.

Ключевые слова: **мотивация, студент, новообразование, обучение, профессиональное развитие, профессиональная мотивация.**

За последнее время в отечественных и зарубежных психолого-педагогических литературных источниках большое внимание уделяется вопросам исследования учебной мотивации студентов. Данный вопрос действительно актуален, потому что именно от формирования тех или иных учебных мотивов у студентов зависит то, насколько эффективной будет их будущая карьера и профессиональная деятельность. При яркой выраженности внешних, или утилитарных мотивов студент учится формально, при этом он не проявляет творческий подход к обучению и не может самостоятельно ставить учебные цели. Если студент относится к обучению резко отрицательно или безразлично, Успеваемость может значительно снизиться, а в будущем это весьма негативно повлияет на профессиональную деятельность обучающегося. Если же у студента высокий уровень мотивации к обучению, то он с большой вероятностью будет успешен в профессиональном плане после завершения обучения.

Мотивацию исследовали такие хорошо известные отечественные исследователи, как В.Г. Асеев, Б.И. Додонов, Е.П. Ильин. Зарубежные исследования мотивации выполнялись такими учеными, как Р. С. Петерс, Д.В. Аткинсов, У. Клейнбек. При этом и отечественные, и зарубежные ученые отмечали, что учебная мотивация очень важна для студентов, потому что именно от мотивации зависит академическая успеваемость студента и успех его будущей профессиональной деятельности [1–24].

Целью данного исследования является осмысление особенностей мотивации студентов к обучению и профессиональному развитию.

Задачами исследования являются:

1. Изучение понятия мотивации.
2. Определение психологических особенностей личности студенческого возраста.
3. Анализ особенностей мотивации обучения и профессионального развития студентов.

Актуальность исследования данной проблемы вызвана тем, что в настоящее время мотивация учебной деятельности у студентов изучена недостаточно. Тем не менее именно от мотивации зависит профессиональное становление студента в рамках выбранного вида деятельности, поэтому формирование правильной мотивации способствует повышению качества подготовки будущих специалистов. Современному обществу нужны люди, которые отличаются высо-

ким уровнем креативности, инициативы и мотивации. При этом для мотивированного человека характерен высокий уровень профессиональной мобильности, что также представляется важным.

Научная новизна нашего исследования заключается в комплексном подходе изучения мотивации обучения в вузе совместно с развитием мотивации профессионального развития.

Практическая значимость исследования заключается в том, что результаты могут применяться для последующего более глубокого теоретического и эмпирического исследования проблемы мотивации студентов к обучению и профессиональному развитию.

Теоретическая значимость исследования состоит в подробном анализе проблемы мотивации студентов к обучению и профессиональному развитию.

Мотивация к профессиональному развитию и обучению для студентов крайне важна. Если студент мотивирован, он может самостоятельно планировать свою учебную деятельность, сравнивать результаты своей деятельности с результатами деятельности сверстников, также мотивация играет важную роль в профессиональной ориентации [1]. При этом от педагога требуется, прежде всего, создание условий для формирования высокого уровня мотивации у студентов. Для того чтобы мотивировать студента, педагог должен создать такие условия, чтобы обучающийся захотел что-то сказать или сделать, и чтобы это желание вошло у студента в привычку [11; 13]. Мотивацию к учебной деятельности применительно к студентам вузов можно рассматривать как некую общую движущую силу, благодаря которой студент непрерывно осуществляет учебную деятельность и при этом достигает поставленных целей.

Учебная мотивация – это только часть такого масштабного и комплексного феномена, как мотивация. В связи с этим представляется необходимым изучать мотивацию к обучению с позиции общей мотивации. Мотивацией называется импульс, который стимулирует индивида осуществлять целенаправленную деятельность по достижению поставленной цели. Учебная мотивация способствует непрерывному и интенсивному образовательному процессу, что имеет приоритетную важность в контексте высшего образования. Студенты, обладающие высоким уровнем учебной мотивации, обычно являются наиболее инициативными и энергичными. Они ориентированы на то, чтобы достичь максимально лучших результатов [6].

Выделяют множество конкурирующих теорий, которые пытаются объяснить природу мотивации, и каждая из них верна, помогая объяснить природу мотивации. Именно из-за сложности мотивации и того факта, что нет единого ответа на то, что побуждает людей хорошо учиться, эти различные теории важны для преподавателей, а также для самих студентов. Они показывают, что существует множество мотивов, которые влияют на поведение и результативность людей. Различные теории обеспечивают основу, в рамках которой уделяется непосредственное внимание проблеме, касающейся того, как наилучшим образом мотивировать студента на эффективные результаты [3].

Психологи приложили значительные усилия, пытаясь построить теории мотивации, особенно в академическом контексте. В настоящее время в современной педагогической психологии выделяются четыре теории: теория самоэффективности, теория атрибуции, теория самооценки и теория достижения цели. Хотя каждая из них чаще всего представлена отдельно, эти теории более тесно переплетены, чем предполагает литература. Рассматривая эти запутанности и аргументируя каждую теорию в свете других, можно сплести их воедино. При этом возникает целостный взгляд на мотивацию учащихся, в основе которого лежат эмоции и убеждения учащихся.

Самоэффективность – это конструкция, синонимичная уверенности, относится к оценке человеком своей способности выполнять задачу на определенном уровне производительности. Самоэффективность – это убеждение человека в том, что он/она способен (или неспособен) выполнить поставленную задачу, и коррелирует с поведением, связанным с достижениями, включая когнитивную обработку, результативность достижения, мотивацию, самооценку и выбор действий. Студенты, которые считают себя эффективными или способными, с большей вероятностью будут саморегулирующимися, стратегическими и метакогнитивными. Учащиеся, которые не уверены в себе или считают себя неспособными, могут избегать заданий, которые считаются сложными, в то время как те, кто обладает высокой эффективностью, будут более склонны сталкиваться с трудными или вызывающими проблемами. Учащиеся, которые считают себя способными, с большей вероятностью будут демонстрировать адаптивное, овладевающее навыками поведение, в то время как те, кто менее эффективен, скорее всего, будут вести себя агрессивно, ориентируясь на результаты, что позволяет им осуществлять контроль над стрессорами, которые могут спровоцировать тревогу [5].

Согласно теории атрибуции, в академической среде типичные атрибуты могут включать усилия, навыки и знания, стратегии, способности, удачу, настроение учителя или ошибки учителя. Согласно Р.С. Немову, атрибуции порождают эмоции, которые, в свою очередь, имеют последствия для будущего поведения (мотивации). Авторы определили конкретный механизм, объясняющий, как атрибуции влияют на мотивацию, а именно – этот механизм начинается с результата, которым может быть прохождение или провал теста, результат лучше или хуже, чем ожидалось, победа или поражение в игре или социальные ситуации, такие как принятие или отказ. Следование за результатом – это общая эмоциональная реакция на результат, которая, как правило, бывает положительной или отрицательной в зависимости от результата. Таким образом, что-то происходит, и мы реагируем на это в общем виде. Именно после этого эмоционального отклика происходят атрибуции. Это фактические объяснения, данные для результата, которые формируются с учетом конкретных обстоятельств. Причинно-следственные связи относятся к факторам, которые могут влиять на формирование конкретной атрибуции и включать личные характеристики (история неудач или успеха), обстоятельства (например, плохое самочувствие, сигнал пожарной тревоги) или сравнение с другими. А. Бандура отметил, что самоэффективность может влиять на сформированную атрибуцию. Высокоэффективные студенты будут приписывать результат собственным усилиям, а как менее уверенные в себе будут приписывать результат возможности. В то время как студенты могут ссылаться на конкретные факторы в качестве атрибуции (например, способность или усилие), это восприятие студентами характеристик тех атрибутов, которые на самом деле влияют на мотивацию через эмоции. То есть атрибуции обладают характеристиками, и эти характеристики влияют на мотивацию [8].

Для того чтобы студент успешно учился, важно стимулировать его к самомотивации. Следует отметить, что в данный момент самомотивация постепенно выдвигается на первый план, при этом можно говорить о снижении роли контроля, планирования и консультирования. В данном случае представляется целесообразным привести точку зрения П.В. Симонова, который полагал, что успешность личности во многом зависит именно от самомотивации [10].

Другими словами, хорошо замотивированный студент, интенсивно применяющий самомотивацию, не нуждается в постоянном контроле и стимуляции, так как у него уже присутствует установка на достижение поставленных целей.

Самомотивация – это важный инструмент побуждения человека к деятельности, поэтому многие авторы рассматривают ее наравне с самоутверждением и самосовершенствованием. Д. МакКлелланд, А. Маслоу, В. Врум определяли в своих трудах инструменты понимания потребностей и ведущих мотивов индивида. Что касается современных авторов, для них более характерна ориентация на эмоциональный компонент обучения, а также на важность выделения того или иного мотива, имеющего приоритетное значение в управлении мотивацией. Феномен самомотивации и взаимосвязь уровня самомотивации с успешностью человека в профессиональном плане исследовали Р. Шренгер, В. Пугачев и А. Бекман. Самомотивация имеет приоритетное значение на всех уровнях успешной учебы. В связи с этим, ориентируясь на иерархическую классификации, можно разделить ведущие учебные мотивы на несколько групп.

Если студент способен к самомотивации, он не только получает удовольствие от образовательного процесса; когда у студента полностью иссякают ресурсы, они быстро восстанавливаются, а индивид стремится к тому, чтобы непрерывно совершенствовать свои знания не только во время занятий, но и в ходе выполнения самостоятельной работы. Для студентов с высоким уровнем мотивации характерно чувство долга и ответственности, ориентация на качественную работу, высокую производительность и достижение желаемых результатов [17].

Если у студента развит высокий уровень самомотивации, для него характерно то, что он стремится достигать желаемых целей и постепенно усложняет эти цели. Он оптимистично относится к учебе и проявляет высокий уровень инициативы, активно преодолевает все неудачи и препятствия [12].

При этом необходимо отметить тот факт, что высокий уровень самомотивации, несомненно, свидетельствует о психологической зрелости индивида. Индивид с высоким уровнем самомотивации всегда стремится к самопознанию и личностному росту, для активных действий ему не требуется поощрение и поддержка извне. Студент с высоким уровнем самомотивации отличается также высоким уровнем самоконтроля и самодисциплины.

Теория целей достижения утверждает, что академическую мотивацию студентов можно понимать как попытки достижения целей. Предпосылка теории целей заключается в том, что поведение учащихся является функцией желания достичь определенных целей, и исследования были сосредоточены главным образом на двух доминирующих целях обучения (также называемых мастерством, задачей) и производительности (также называемых эго-ориентированными). Студенты, преследующие магистерские цели, были описаны как саморегулирующиеся и самоопределяющиеся, и их склонности способствуют когнитивному развитию. Они верят, что усилие (или, что более важно, какой-то внутренний, контролируемый фактор) является причиной успеха или неудачи.

Они также указывают на большее предпочтение вызову, больше используют стратегии, особенно глубокую обработку стратегий, делают более позитивные заявления о себе, сообщают о более позитивном влиянии и менее негативном влиянии и с большей вероятностью берут на себя ответственность за успех и с меньшей вероятностью отрицают ответственность за неудачу.

Другими словами, студент, нацеленный на достижение цели, ориентирован на себя, других и неудачу, обрабатывая информацию с точки зрения себя и других. В частности, достижение цели достижения результатов – это процесс самозащиты, в ходе которого учащийся стремится получить благоприятное суждение о компетентности или избежать неблагоприятного суждения о компетентности и быть или казаться выше других или получить внешнее вознаграждение, такое как высокая оценка [6].

Благодаря мотивации достижений студент заряжается энергией, он ориентируется на получение высоких результатов. Мотивация достижения включает в себя большое количество конструктов и имеет сложную структуру. В частности,

в эту структуру входят такие элементы, как ценность задачи, цель достижения, мотив достижения, мотивационное убеждение.

В качестве важного критерия следует рассматривать ведущий мотив к поступлению в вуз. Этот мотив с возрастом может меняться, поэтому для развития учебной мотивации студента характерна динамика. По мере того, как учебная программа усложняется, учебная мотивация у студента тесно переплетается с профессиональной. Именно этим отличается учебная мотивация студентов от учебной мотивации школьников. Профессиональная мотивация также включает в себя целую систему мотивов, интересов и целей [9].

Следует отметить, что разные исследователи по-разному смотрят на проблему учебной мотивации, ведущие учебные мотивы имеют непосредственную связь с социально-экономическими особенностями общества, в котором живет индивид. Применительно к современному обществу можно выделить ряд ведущих мотивов поступления в вуз. В первую очередь, ведущим мотивом является возможность реализоваться в профессиональном плане, желание общаться со студентами-сверстниками, желание выбрать для себя профессию, которая близка к индивидуальным интересам и предпочтениям.

Следует отметить, что в данный момент в связи с доступностью высшего образования значительно уменьшилось влияние такого мотива, как престижность обучения в вузе, повышение социального статуса посредством получения высшего образования. Молодежь поступает в вуз не из-за того, что это престижно, и высшее образование делает человека уважаемым, а из-за того, что высшее образование расширяет возможности саморазвития и самореализации [16]. В советское время наблюдалась противоположная тенденция: студенты поступали в вуз из-за того, что высшее образование было доступно лишь немногим и считалось престижным, при этом важно получить не конкретную специальность, а именно высшее образование как таковое.

Следует отметить, что в настоящий момент актуальная система конкурсного отбора подразумевает отбор абитуриентов в зависимости от того, какие у них общие интеллектуальные способности. Поэтому у всех первокурсников, поступающих в вуз, интеллектуальные способности примерно одинаковые.

Фактор профессиональной мотивации в данном случае выходит на приоритетное место. В коллективе сразу формируются отличники и троечники, и на это формирование оказывает влияние система внутренних мотивов обучающихся. Как правило, лучше других учатся те студенты, которые имеют адекватное представление о своей будущей профессии, которые хотят состояться в своей будущей профессии и четко представляют себя в новой социальной роли – роли дипломированного специалиста, который занимается профессиональной деятельностью, приносит пользу людям и обществу [14].

У студентов-первокурсников ведущим мотивом обучения является профессиональный мотив, а мотив личного престижа, в свою очередь, занимает второе место. На третьем и четвертом курсах ситуация меняется, потому что оба мотива приобретают одинаковую значимость и выступают в качестве ведущих. У студентов четвертого–пятого курсов добавляется еще один дополнительный мотив – прагматический. Большое влияние на учебу оказывает интенсивность выраженности познавательных и профессиональных мотивов.

Было установлено, что студенты второго, третьего и четвертого курсов имеют склонность к профессиональной деятельности в форме интеллектуальной работы (склонность к интеллектуальной деятельности). Однако также было обнаружено, что в то время как большинство студентов второго курса основывают свое трудовое поведение на мотивах самоутверждения, студенты третьего и четвертого курсов руководствуются мотивами профессионального мастерства. Студенты, обучающиеся в университетах, имеют следующие основные профессиональные мотивы: желание стать профессионалом, желание саморазвития, желание приобрести новые знания, а также мотивы, касающиеся социальных достижений, в частности получить высшее образование и пользоваться определенным социальным статусом после окончания университета. Наиболее значимыми мотивами поступления в университет для получения образования являются интерес к профессии и желание получить высшее образование. Профессиональная мотивация тесно связана с профессиональной ориентацией и субъективным благополучием, они также рассматриваются как важные предикторы профессиональной идентичности [7].

В рамках данного исследования, а именно – понимания особенностей мотивации к обучению и профессиональному развитию мы используем социально-когнитивный подход к мотивации, который подчеркивает важную роль убеждений учащихся и их интерпретаций реальных событий, а также роль контекста достижений в мотивационной динамике. Социальные когнитивные модели мотивации достижения (например, теория ожидаемой ценности Экклза и Вигфилда, иерархическая модель мотивации достижения Эллиота и Черча) включает множество мотивационных конструкций, которые могут быть организованы в две категории, а именно – «убеждения учащихся в их способности выполнить задачу», также называемые компонентами ожидания (например, самооценка способностей, самоэффективность) и их «мотивационные убеждения относительно причин, по которым они решили выполнить ту или иную задачу», также называемые ценностными компонентами (например, ценности задачи, цели) [13].

Согласно социально-когнитивной перспективе, мотивация студентов относительно зависит от ситуации или контекста, и чтобы получить исчерпывающую картину взаимосвязи между мотивацией студентов и их академическими и будущими профессиональным достижениями, мы дополнительно принимаем во внимание традиционную личностную модель мотивации, теорию мотива достижения, согласно которой мотивация студентов концептуализируется как относительно стабильная черта.

Целевые ориентации учащихся – это более широкие когнитивные ориентации, которые студенты имеют по отношению к своему обучению, и они отражают причины выполнения задачи. Следовательно, они подпадают под широкую категорию «ценностных компонентов мотивации». Цели обучения («вовлеченность в выполнение задач» или «цели мастерства») описывают готовность людей совершенствовать свои навыки, узнавать что-то новое и развивать свою компетентность, в то время как цели производительности («вовлеченность эго») направлены на демонстрацию своей более высокой компетентности и сокрытие своей некомпетентности по отношению к другим. Цели производительности позже были дополнительно подразделены на цели, связанные с эффективностью (стремление продемонстрировать компетентность), и цели, направленные на предотвращение производительности [12].

Исследования мотивации сильно различаются по своему охвату и направленности исследователей. В контексте обучения учащихся мотивацию можно рассматривать как характеристику «тех внутренних процессов, которые определяют, будут ли учащиеся заниматься заданием, количество усилий, которые они затратят, продолжительность времени, в течение которого они будут упорствовать, и настойчивость, которую они проявят, когда встретятся препятствия». Анализируя взаимосвязь между мотивацией и обучением, Т. Дженкинс [20] описывает три основных аспекта: 1) обучение требует усилий, и учащиеся ожидают определенных выгод от своих усилий; 2) обучение обычно мотивируется желанием совершенствоваться; 3) некоторые мотивы (например, страх неудачи или тревога за успех) могут парализовать обучение. Они формулируют три основных принципа управления обучением учащихся следующим образом: 1) вознаграждение за обучение; 2) выявление целей учащихся; 3) минимизация барьеров в обучении.

Таким образом, именно с помощью мотивации мы можем улучшить обучение студентов в целом и развить их компетентность в исследовательской деятельности в частности, включая формирование направленности на профессиональное развитие.

Как заключает В. Вуд [24], основанные на исследованиях методы обучения, базирующиеся на идее осмысленного обучения, по-видимому, более эффективны в обучении студентов, что касается повышения мотивации. В этой связи стоит отметить, что концепция осмысленного обучения, которое само по себе является активным обучением, имеет много общего с основными идеями социокультурной теории, разработанной Л.С. Выготским в начале 1930-х годов, и теорией деятельности А.Н. Леонтьева. Согласно Л.С. Выготскому, человеческий разум и, следовательно, человеческое поведение социально и культурно опосредованы и развиваются через человеческую деятельность. Кроме того, А.Н. Леонтьев указал, что человеческая деятельность мотивируется либо биологическими, либо культурно сконструированными потребностями и включает в себя три уровня, а именно – мотивацию, действие и состояние. В свою очередь, это означает, что мотивация играет решающую роль в развитии человека в целом и может способствовать личностному и профессиональному развитию студентов высших учебных заведений [22].

Итак, проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы. Становление студентов как субъектов учебной деятельности невозможно без развития у них соответствующей мотивации. Проблема развития мотивации отнюдь не нова, но она вновь приобретает актуальность при внедрении новых стандартов обучения, основанных на системно-деятельностном, компетентностном подходах. И развитие компетенций, и необходимость делать выбор (содержание, сроки, формы и методы обучения) невозможны, если студенты не станут действовать в процессе обучения целенаправленно, активно и ответственно. Именно мотивы выполняют целе- и смыслообразующую функции в деятельности.

Таким образом, поставленная цель по осмыслению особенностей мотивации студентов к обучению и профессиональному развитию выполнена. Результаты исследования могут содействовать дальнейшему изучению особенностей развития мотивации студентов к обучению и профессиональному развитию, что, несомненно, составляет не только практическую, но и теоретическую ценность подобных исследований.

Библиографический список

1. Ананьев Б.Г. *Психология и проблемы человекознания*. Москва,1996.
2. Бакшаева Н.А., Вербицкий А.А. *Психология мотивации студентов*: учебное пособие для вузов. Москва: Издательство Юрайт, 20189.
3. Бирюкова И.А., Смолярчук И.В. Мотивация достижения успеха как фактор развития профессиональных качеств студентов. *Поволжский педагогический вестник*. 2014; № 1 (2): 55–60

4. Гаджиева Х.Н., Шалагинова К.С. Формирование профессиональной мотивации у студентов. *Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л. Н. Толстого*. 2014; № 3 (11): 66–80.
5. Иванова С.В. *Мотивация на 100%: А где же у него кнопка?* Москва: Альпина Бизнес Букс, 2005.
6. Ильин Е.П. *Мотивация и мотивы*. Санкт-Петербург: Питер, 2011.
7. Карякина С.Н. Структура учебной мотивации студентов на разных этапах обучения в вузе. *Ученые записки ОГУ*. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2018; № 1 (78): 55–70.
8. Клименко И.В. *Динамика мотивационно-ценностной направленности студентов на профессиональную деятельность*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Москва, 2014.
9. Леонтьев В.Г. *Мотивация и психологические механизмы ее формирования:* монография. Новосибирск: Издатльство «Новосибирский полиграфкомбинат», 2016.
10. Омельяненко Л.А., Горькова Н.В. *Мотивация учебной деятельности студентов в вузе*. Оренбург: ОГУ; Бузулук: БГТИ, 2008.
11. Маслоу А.Г. *Мотивация и личность*. Перевод с английского Т. Гутман, Н. Мухина. Москва, 2013.
12. Мешков Н.И. *Мотивация учебной деятельности студентов*: учебное пособие. Саранск: Издательство Мордовского университета, 1995.
13. Макклелланд Д. *Мотивация человека*. Санкт-Петербург: 2007.
14. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник. Москва: Академия, 2012.
15. Рубинштейн Л.С. *Основы общей психологии*. Москва: Питер, 2012.
16. Соболева А.В. К вопросу мотивационной сферы личности студента при изучении иностранного языка в неязыковом вузе. *Молодой ученый*. 2009; № 2 (2): 299–301.
17. Якобсон П.М. *Психология чувств и мотивации: Избранные психологические труды*. Москва: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998.
18. Blonigen D.M. et al. Stability and change in personality traits from late adolescence to early adulthood: A longitudinal twin study. *Journal of personality*. 2008; Т. 76, № 2: 229–266.
19. Caspi A., Roberts B.W., Shiner R.L. Personality development: Stability and change. *Annu. Rev. Psychol*. 2005; Т. 56: 453–484.
20. Jenkins T. The motivation of students of programming. *Proceedings of the 6th annual conference on Innovation and technology in computer science education*. 2001: 53–56.
21. Hopwood C.J. et al. Genetic and environmental influences on personality trait stability and growth during the transition to adulthood: a three-wave longitudinal study. *Journal of personality and social psychology*. 2011; Т. 100, № 3: 545.
22. Kozulin A. Understanding Vygotsky's Motive and Goal: An Exploration of the Work of AN Leontiev.Commentary. *Human Development*. 1996; Т. 39, № 6: 328–29.
23. McAdams D.P., Olson B.D. Personality development: Continuity and change over the life course. *Annual review of psychology*. 2010; Т. 61: 517–542.
24. Wood W.B. Innovations in teaching undergraduate biology and why we need them. *Annual review of cell and developmental biology*. 2009; Т. 25, № 1: 93–112.

References

1. Anan'ev B.G. *Psihologiya i problemy chelovekoznaniya*. Moskva,1996.
2. Bakshaeva N.A., Verbickij A.A. *Psihologiya motivacii studentov*: uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 20189.
3. Biryukova I.A., Smolyarchuk I.V. Motivaciya dostizheniya uspeha kak faktor razvitiya professional'nyh kachestv studentov. *Povolzhskij pedagogicheskij vestnik*. 2014; № 1 (2): 55-60
4. Gadzhieva H.N., Shalaginova K.S. Formirovanie professional'noj motivacii u studentov. *Gumanitarnye vedomosti TGPU im. L. N. Tolstogo*. 2014; № 3 (11): 66-80.
5. Ivanova S.V. *Motivaciya na 100%: A gde zhe u nego knopka?* Moskva: Al'pina Biznes Buks, 2005.
6. Il'in E.P. *Motivaciya i motivy*. Sankt-Peterburg: Piter, 2011.
7. Karyakina S.N. Struktura uchebnoj motivacii studentov na raznyh `etapah obucheniya v vuze. *Uchenye zapiski OGU*. Seriya: Gumanitarnye i social'nye nauki. 2018; № 1 (78): 55-70.
8. Klimenko I.V. *Dinamika motivacionno-cennostnoj napravlennosti studentov na professional'nuyu deyatel'nost'*. Dissertaciya ... kandidata psihologicheskih nauk. Moskva, 2014.
9. Leont'ev V.G. *Motivaciya i psihologicheskie mehanizmy ee formirovaniya:* monografiya. Novosibirsk: Izdatl'estvo «Novosibirskij poligrafkombinat», 2016.
10. Omel'yanenko L.A., Gor'kova N.V. *Motivaciya uchebnoj deyatel'nosti studentov v vuze*. Orenburg: OGU; Buzuluk: BGTI, 2008.
11. Maslou A.G. *Motivaciya i lichnost'*. Perevod s anglijskogo T. Gutman, N. Muhina. Moskva, 2013.
12. Meshkov N.I. *Motivaciya uchebnoj deyatel'nosti studentov*: uchebnoe posobie. Saransk: Izdatel'stvo Mordovskogo universiteta, 1995.
13. Makklelland D. *Motivaciya cheloveka*. Sankt-Peterburg: 2007.
14. Muhina V.S. Vozrastnaya psihologiya: fenomenologiya razvitiya, detstvo, otrochestvo: uchebnik. Moskva: Akademiya, 2012.
15. Rubinshtejn L.S. *Osnovy obschej psihologii*. Moskva: Piter, 2012.
16. Soboleva A.V. K voprosu motivacionnoj sfery lichnosti studenta pri izuchenii inostrannogo yazyka v neyazykovom vuze. *Molodoj uchenyj*. 2009; № 2 (2): 299-301.
17. Yakobson P.M. *Psihologiya chuvstv i motivacii: Izbrannye psihologicheskie trudy*. Moskva: Institut prakticheskoj psihologii; Voronezh: NPO "MOD`EK", 1998.
18. Blonigen D.M. et al. Stability and change in personality traits from late adolescence to early adulthood: A longitudinal twin study. *Journal of personality*. 2008; Т. 76, № 2: 229-266.
19. Caspi A., Roberts B.W., Shiner R.L. Personality development: Stability and change. *Annu. Rev. Psychol*. 2005; Т. 56: 453-484.
20. Jenkins T. The motivation of students of programming. *Proceedings of the 6th annual conference on Innovation and technology in computer science education*. 2001: 53-56.
21. Hopwood C.J. et al. Genetic and environmental influences on personality trait stability and growth during the transition to adulthood: a three-wave longitudinal study. *Journal of personality and social psychology*. 2011; Т. 100, № 3: 545.
22. Kozulin A. Understanding Vygotsky's Motive and Goal: An Exploration of the Work of AN Leontiev.Commentary. *Human Development*. 1996; Т. 39, № 6: 328-29.
23. McAdams D.P., Olson B.D. Personality development: Continuity and change over the life course. *Annual review of psychology*. 2010; Т. 61: 517-542.
24. Wood W.B. Innovations in teaching undergraduate biology and why we need them. *Annual review of cell and developmental biology*. 2009; Т. 25, № 1: 93-112.

Статья поступила в редакцию 05.10.22

УДК 372.881.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-238-240

***Chernyavskaya Ya.L.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Tyumen State Medical University (Tyumen, Russia), E-mail: yaninak@yandex.ru*
***Galyan V.N.**, specialist, Tyumen State Medical University (Tyumen, Russia), E-mail: galyanvn@tyumsmu.ru*
***Nikitchenko O.V.**, specialist, Tyumen State Medical University (Tyumen, Russia), E-mail: olnickser@mail.ru*

LISTENING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AT THE PRE-UNIVERSITY STAGE: HISTORY LECTURE. The article highlights the necessity of the native speaker's history and culture studying. Mastering the Russian language is impossible without referring to the history of Russia. The study of Russian history for students of the university's preparatory course, is not only the collection and memorization of historical facts, but also the acquisition of the skill of working with a scientific style, as well as training to listen and understand lectures. The article suggests the procedure for working with authentic video material, which is presented by the educational film "Epic Story. The history of Russia. From Rurik to the Revolution", which allows to conduct listening in Russian as a foreign language classes, while using texts and vocabulary of level B1. The work can be a preparation for testing on the history of Russia and for further study of the subject.

Key words: **listening, Russian as a foreign language, history of Russia, scientific style of speech, lecture.**

***Я.Л. Чернявская**, канд. филол. наук, доц., Тюменский государственный медицинский университет, г. Тюмень, E-mail: yaninak@yandex.ru*
***В.Н. Галян**, спец. Центра международного образования. Тюменского государственного медицинского университета, г. Тюмень, E-mail: galyanvn@tyumsmu.ru*
***О.В. Никитченко**, спец. Центра международного образования. Тюменского государственного медицинского университета, г. Тюмень, E-mail: olnickser@mail.ru*

АУДИРОВАНИЕ ПО РКИ НА ДОВУЗОВСКОМ ЭТАПЕ: ЛЕКЦИЯ ПО ИСТОРИИ

В статье освещается необходимость изучения истории и культуры народа – носителя языка, которому обучается студент. Освоение русского языка невозможно без обращения к истории России. Для студентов подготовительного курса университета изучение российской истории – это не только сбор и запоминание исторических фактов, но и получение навыка работы с научным стилем, а также тренировка к прослушиванию и пониманию лекций. В статье

предлагается порядок работы с аутентичным видеоматериалом, который представлен учебным фильмом «Эпичная история. История России. От Рюрика до Революции», который позволяет проводить аудирование на занятиях по РКИ, используя при этом тексты и лексику уровня В1. Также данная работа может быть подготовкой к тестированию по истории России и к дальнейшему изучению предмета.

Ключевые слова: **аудирование, русский как иностранный, история России, научный стиль речи, лекция.**

Обучение иностранному языку неразрывно связано с познанием культуры народа – носителя языка, которое, в свою очередь, необходимо для выстраивания межкультурной коммуникации. По словам В.А. Гуреева, «знание языка, его грамматики, лексики, произносительных норм – это всего лишь первый необходимый шаг для общения с представителями иноязычных культур. Для того чтобы это общение стало успешным, необходимо хорошо ориентироваться в особенностях другой культуры» [1, с. 22]. Лингвострановедческий аспект обязательно учитывается в программах по русскому языку как иностранному (РКИ). Уже на начальном этапе обучения в лексикон студентов вводятся слова и фразеологизмы, типичные для русского языка и отражающие русскую культуру. Преподаватель часто обращается к традициям и национальным особенностям народов России, потому что во время коммуникации с носителями русского языка, а также при восприятии аутентичных текстов через СМИ иностранец сталкивается с упоминаниями имен, событий, фактов, связанных с русской культурой и историей. Правильное восприятие этой информации обеспечивает корректную коммуникацию.

Таким образом, работа с текстами на историко-культурные темы необходима как на начальных этапах обучения, так и на пороговом уровне В1. Иностранцы, обучающиеся на довузовских подготовительных курсах и готовящиеся к получению высшего образования на русском языке, на первом сертификационном уровне получают знания и навыки, необходимые для обучения по основным образовательным программам. И одним из компонентов этого обучения является лекция. Исследователи отмечают, что «иностранные студенты изначально не готовы к восприятию лекции в её классическом варианте» [2, с. 65]. Для ее понимания недостаточно иметь навыки аудирования на базовом уровне, потому что ее стилистика отличается от разговорной коммуникации. Данная проблема характерна не только для русского языка. Многие иностранные авторы признают, что для студентов, независимо от их национального и языкового происхождения, затруднительно использование второго языка для академических целей [3; 4; 5].

Актуальность обращения к истории России при обучении иностранцев русскому языку обусловлена не только необходимостью социокультурной и бытовой коммуникации. Вопросы по истории России включены в комплексный экзамен для иностранных граждан, желающих получить патент на работу, разрешение на временное проживание или вид на жительство в России. Также история России как предмет преподается в российских вузах, и студентам довузовских курсов необходимо получить определенные знания, чтобы подготовиться к основному обучению.

Навык восприятия лекций является одним из условий успешного обучения по основной образовательной программе, поэтому включение в довузовскую программу подготовительного курса для иностранцев аудирования в формате лекций абсолютно необходимо.

Цель исследования – представить работу с учебным фильмом по истории России на Первом сертификационном уровне РКИ. Задачи исследования: обозначить последовательность этапов изучения материала и разработать адекватные уровню студентов задания для успешного восприятия информации. Выбор аутентичного видеоматериала и отсутствие дидактических разработок к нему обеспечивают новизну работы, так как, несмотря на большую важность обучения будущих студентов работе с лекциями, существует недостаток в методических материалах. Ранее исследователи отмечали, что тексты по истории и культурологии, подходящие для русских студентов, недоступны для понимания студентам-иностранцам [6], поэтому одним из путей выхода из сложной ситуации было создание адаптированных текстов с комментариями, призванными объяснить многие неизвестные иностранному студенту понятия [7]. Работа же с аутентичным материалом ввиду сложности его восприятия иностранными студентами проводится редко. Она не может осуществляться без предварительной подготовки и разработанных дидактических материалов. Практическая значимость результатов исследования проявляется в возможности применения представленных разработок на занятиях по РКИ.

В качестве видеоматериала мы используем аутентичный учебный фильм «Эпичная история. История России. От Рюрика до Революции» (https://www.youtube.com/watch?v=7jR3QgUGPcQ). Данный фильм содержит исторически достоверную информацию и соответствует рекомендациям по выбору аудиовидеосредств, нацеленных в первую очередь «на показ лучших сторон российской истории, великих событий и людей, достойных уважения и подражания» [8, с. 78].

Для одного занятия предлагается взять только часть первого эпизода в интервале 0:00-5:44, т. к. даже в этих рамках текст достаточно объемен (более 500 слов) и стилистически сложен, а темп речи диктора высок, что заставляет студента быть в напряжении в течение всего прослушивания.

Студенту необходимо знать и понимать особенности научного стиля, элементы которого изучаются на Первом сертификационном уровне. Так как для восприятия данного аудиотекста недостаточно иметь навык бытовой коммуникации, перед просмотром фильма предлагаются задания на повторение и активизацию грамматических и синтаксических конструкций, изучаемых на уровне В1. Также хорошо, если студенты имеют представление о принципах русского словообразования, потому что это дает возможность понимать новые слова.

В первом предтекстовом задании студентам предлагается узнать значение слов и подобрать однокоренные слова. Например, в тексте *Кочевые орды шли на Римскую Империю* прилагательное *кочевой* студент может перевести с помощью словаря, а потом самостоятельно образовать существительное с суффиксом -ник- в значении «человек» (*кочевник*) и глагол (*кочевать*). Преподавателю следует напомнить студенту, что *-ева-* в инфинитиве глагола трансформируется в *-у-* в формах настоящего времени. Предложение *Войско Батыя опустошало русские земли* студент может понять без словаря, если сопоставит существительное *пустота*, глагол *опустошать* и образует прилагательное *пустой*, которое уже должно быть в его лексиконе на уровне В1. Также можно создать существительное и прилагательное (*победа* и *победный*) при наличии глагола во фразе *Дмитрий Донской победил татар*. Работая над этими предложениями, преподаватель не только обращает внимание студента на лексико-грамматические особенности, но и вводит новые имена, связанные с русской историей и культурой.

Первые предложения аудиотекста содержат пассивный залог, причастие и новые слова. Несмотря на то, что речь диктора подкрепляется видеорядом, восприятие студентом такого сложного текста на слух может быть затруднено, что снизит мотивацию к дальнейшему прослушиванию. Поэтому данный отрывок (в виде печатного текста) предлагается дать студентам на изучение еще до начала просмотра фильма: *На протяжении тысячелетий земли, известные сегодня как Россия и Украина, были населены кочевниками. Древнегреческий историк Геродот называл этих людей скифами*. Понимание смысла текста проверяется следующими вопросами: *Кто жил на территории современной России и Украины? Сколько времени они там жили? Как называл этих людей Геродот? Кем был Геродот?*

Так как весь текст фильма изобилует предложениями с пассивной конструкцией, необходимо заранее повторить этот материал. Студентам предлагается понять фразы из текста и передать их смысл с помощью активной конструкции (например, *Земли скифов захватывались кочевыми ордами – Кочевые орды захватывали земли скифов*; *Затем эти земли были заселены славянами – Затем славяне заселили эти земли*; *Города были сожжены ханом Батыем – Хан Батый сжёг города* и т. п.). Также преподаватель может показывать студентам скриншоты фильма, к которым нужно подобрать подписи, выбрав из списка данных фразы с пассивной конструкцией.

Кроме пассивной конструкции, в тексте встречаются причастия и деепричастия. Для их повторения можно дать задание найти их в предъявленных предложениях. Причастие следует заменить на «который + глагол» (*Города, оказывавшие сопротивление – Города, которые оказывали сопротивление*), а для деепричастия указать глагол, от которого они образованы (*Александр Невский спас город, победив тевтонских рыцарей в битве на льду Чудского озера – победить*; *Между тем великие князья московские продолжали расширять свою власть, присоединив Новгород – присоединить*). Сложность может вызвать форма *ища* в тексте *Спустя столетие, ища более тесных связей с Византией на Юге, князь Владимир Великий принимает её религию и обращает Русь в православие.* Студенты часто забывают о чередовании ск//щ и поэтому не могут найти деепричастие в данном тексте.

Задания на поиск причастий или деепричастий, конечно, не преследуют цель погрузиться в грамматику. Необходимо лишь помочь студенту научиться понимать текст в новом для него научном стиле. Особо сложные части текста, которые могут вызвать затруднение при восприятии их на слух, нужно давать в печатном варианте. Например, представить текст, сопроводив его заданием найти в предъявленном отрывке слова с противоположным значением (*Славян объединяли культура и общий язык, но они были разделены на множество различных племён – объединяли* и *были разделены*; *Монгольские орды Чингисхана разбили киевских князей в битве при Калке, но потом отступили, а 14 лет спустя монголы вернулись – отступили* и *вернулись*). Некоторые части аудиотекста можно давать заранее, предлагая услышать и вставить пропущенные слова в рабочих листах: *Усилившееся Великое княжество Литовское _____ татар в битве при Синих Водах и отвоевало Киев. 18 лет спустя Дмитрий Донской, Великий Князь Москвы, также _____ татар в битве на Куликовом поле. После долгих междоусобиц Золотая Орда стала _____ на враждующие ханства* (отрывок в интервале 4:07 – 4:40).

Все слова, которые студенты вставят в этот текст, имеют префикс раз/рас: *разгромило*, *разбил*, *рассыпаться*. Слова с данной приставкой очень популярны в русском языке, поэтому важно повторить, что означает эта морфема, и попробовать понять другие глаголы с ней. Преподаватель может подготовить иллюстрации для слов *рассыпаться*, *расширяться*, *распасться*, *разбить*, *разгромить*, *разделить* и попросить студентов выбрать из данного списка слово для каждого изображения. Данную работу лучше представить в виде интерактивного задания, которое можно выполнять как индивидуально, так и в группе с совмест-

ным обсуждением слов и иллюстраций. Также имеет смысл обратить внимание студентов на анимацию, которая сопровождает речь диктора. Студенты могут самостоятельно проанализировать видеоряд и найти элементы, соответствующие глаголу *разбить* или *рассыпаться*. Такая работа поможет выстроить правильное восприятие видеолекции, эффективно задействуя не только слух, но и зрение.

Закончив подготовительный этап, студенты приступают к прослушиванию. Задание на прослушивание дается в виде теста, который помогает удерживать внимание. Тест можно дать заранее, чтобы студенты могли ознакомиться с вопросами и вариантами ответов, перевести новые для себя слова и прочитать новые имена собственные.

1. Рюрик сделал своей столицей город … .
А. Киев
Б. Новгород
В. Москву
2. Рюриковичи правили Россией … веков.
А. 5
Б. 6
В. 7
Г. 8
3. При … был золотой век Киевской Руси.
А. Олеге
Б. Рюрике
В. Владимире Великом
Г. Ярославе Мудром
Д. Александре Невском
4. Хан Батый не опустошил Новгород, потому что … .
А. город признал монголов
Б. его победил Александр Невский
В. его победили тевтонские рыцари
Г. Золотая орда распалась
5. Татарское иго – это … .
А. битва при Синих Водах
Б. государство Золотой Орды
В. зависимость русских от Золотой Орды
Г. русские княжества
6. Великое княжество Московское основал … .
А. Владимир Великий
Б. Александр Невский
В. Даниил
Г. Дмитрий Донской
7. После того, как Константинополь пал, … .
А. Москву стали приветствовать как третий Рим
Б. русские князья платили дань Золотой орде
В. Дмитрий Донской победил татар
Г. Золотая орда начала распадаться на ханства
8. Россия окончательно сбросила татарское иго при … .
А. Александре Невском
Б. Дмитрии Донском
В. Иване Третьем
Г. Иване Грозном
9. Иван Грозный – это … .
А. Иван I
Б. Иван II
В. Иван III
Г. Иван IV

Исторические события в учебном фильме имеют четкую хронологическую привязку, поэтому после просмотра возможно не только обсудить последовательность событий русской истории, но и предложить студентам, посмотрев фильм еще раз, выписать даты и сказать, что было в Европе (в Азии или в их стране), когда на землях славян

– *начали править Рюриковичи;*
– *Киев стал столицей;*
– *Владимир принял христианство;*
– *правил Ярослав Мудрый;*
– *Батый опустошал русские земли;*
– *Москву стали приветствовать как третий Рим;*
– *Россия окончательно сбросила татарское иго;*
– *было основано Великое Княжество Московское;*
– Иван Грозный стал царём Всея Руси.

В заключение отметим, что довузовский этап для иностранца – это период подготовки к обучению по российским образовательным стандартам, одним из элементов которых является лекция. Навык работы с лекцией вырабатывается не только и не столько с помощью периодических диктантов. Для эффективного понимания лекции на слух необходима большая предварительная работа. Знание используемых в текстах грамматических и синтаксических особенностей научного стиля позволяет правильно воспринять смысл каждой фразы лекции. Обращение к российским историко-культурным реалиям помогает выстроить адекватную коммуникацию. Такие понятия, как *татаро-монгольское иго*, *Москва – третий Рим*, имена *Рюриковичи*, *Ярослав Мудрый*, *хан Батый* или *Иван Грозный*, топонимы *Чудское озеро*, *Куликово поле* или *Византийская Империя* чрезвычайно важны не только для изучения истории как предмета, но и, в большой степени, для понимания русского национального менталитета и, как следствие, выстраивания эффективной коммуникации.

Выбранный нами материал представляет собой фильм, в котором текст, читаемый диктором, сопровождается соответствующим видеорядом. Иллюстрации и анимация должны помочь иностранному студенту в понимании аудиотекста.

Работа с данным видеоматериалом представлена нами в методических рекомендациях, которые не были описаны ранее. Бесспорна практическая значимость работы, так как представленные дидактические материалы, полученные по итогу исследования, могут быть использованы на занятиях по РКИ. Аудирование в форме лекции с обязательными дотекстовыми и послетекстовыми заданиями, безусловно, необходимо проводить на программах подготовки иностранных студентов, желающих продолжить обучение в российских вузах.

Библиографический список

1. Гуреев В.А. К вопросу о взаимосвязи языка и культуры: язык в диалоге культур. *Диалог культур и цивилизаций:* материалы Международной научно-практической конференции. Москва: Московский государственный лингвистический университет, 2019: 18–24.
2. Аркадьева Т.Г., Васильева М.И., Владимирова С.С., Федотова Н.С., Шарри Т.Г. Лекция-дискуссия в преподавании теоретических дисциплин иностранным студентам. *Гуманитарно-педагогическое образование*, 2020; Т. 6, № 3-4: 64–71.
3. Cummins J. *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, England: Multilingual Matters, 2000.
4. Leung C., Safford K. Non-traditional students in higher education: EAL and literacies. *Literacies across educational contexts*. Philadelphia: Caslon Publishers, 2005: 303–324.
5. Mohan B., Leung C., Davison C., *English as a Second Language in the Mainstream: Teaching, Learning and Identity*. New York: Routledge, 2001.
6. Зверев С.Э., Чекмарева Н.Н., Тищенко Н.Г. Учебный текст для студентов-иностранцев: лингводидактические принципы (на примере учебников по истории и культурологии). *Текст культуры и культура текста:* материалы IV Международного педагогического форума. Санкт-Петербург: Общество преподавателей русского языка и литературы, 2017: 680–685.
7. Гаврилова Н.Ю., Голованова О.И., Демидюк М.Г., Стефашов А.Е. *История: курс лекций для иностранных студентов:* учебное пособие. Тюмень: Тюменский индустриальный университет, 2018.
8. Корнилова Т.В., Матвеенко В.Э., Фисенко О.С., Чернова Н.В. Компоненты лингводидактической системы обучения иностранных филологов национально-окрашенной лексике с использованием аудиовидеосредств. *Вестник Московского государственного областного университета*. Серия: Педагогика. 2015; № 3: 73–79.

References

1. Gureev V.A. K voprosu o vzaimosvyazi yazyka i kul'tury: yazyk v dialoge kul'tur. *Dialog kul'tur i civilizacij:* materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva: Moskovskij gosudarstvennyj lingvisticheskij universitet, 2019: 18-24.
2. Arkad'eva T.G., Vasil'eva M.I., Vladimirova S.S., Fedotova N.S., Sharri T.G. Lekciya-diskussiya v prepodavanii teoreticheskih disciplin inostrannym studentam. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2020; T. 6, № 3-4: 64-71.
3. Cummins J. *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, England: Multilingual Matters, 2000.
4. Leung C., Safford K. Non-traditional students in higher education: EAL and literacies. *Literacies across educational contexts*. Philadelphia: Caslon Publishers, 2005: 303-324.
5. Mohan B., Leung C., Davison C., *English as a Second Language in the Mainstream: Teaching, Learning and Identity*. New York: Routledge, 2001.
6. Zverev S.`E., Chekmareva N.N., Tischenko N.G. Uchebnyj tekst dlya studentov-inostrancev: lingvodidakticheskie principy (na primere uchebnikov po istorii i kul'turologii). *Tekst kul'tury i kul'tura teksta:* materialy IV Mezhdunarodnogo pedagogicheskogo foruma. Sankt-Peterburg: Obschestvo prepodavatelej russkogo yazyka i literatury, 2017: 680-685.
7. Gavrilova N.Yu., Golovanova O.I., Demidyuk M.G., Stefashov A.E. *Istoriya: kurs lekcij dlya inostrannyh studentov:* uchebnoe posobie. Tyumen': Tyumenskij industrial'nyj universitet, 2018.
8. Kornilova T.V., Matveenko V.`E., Fisenko O.S., Chernova N.V. Komponenty lingvodidakticheskoj sistemy obucheniya inostrannyh filologov nacional'no-okrashennoj leksike s ispol'zovaniem audiovideosredstv. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta*. Seriya: Pedagogika. 2015; № 3: 73-79.

Статья поступила в редакцию 29.09.22

УДК 796.01 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-241-243

Khlupina E.G., *senior teacher, Vyatka State University (Kirov, Russia), E-mail: elenahlypina@mail.ru*

DIFFERENTIATED APPROACH TO PHYSICAL EDUCATION FOR STUDENTS IN THE SPECIAL GROUP. Health problems of students are determined by their lifestyle, systematic lack of sleep, and insufficient physical activity. The research of methods and means of improving health and work capacity of students with congenital and acquired chronic diseases is of particular relevance in case of movement deficit. The methodology of physical training for people of special health group is developed, which is based on exercises according to the intensity of energy expended. The teacher-student relationship helps in selecting individual techniques for such students. Taking into account the proposed methodology of classes, by the second year the fitness of female students in the special group improved from 38.4-78.2% in various tests.

Key words: **special group, students, physical education, physical development, preparedness, differentiated approach.**

Е.Г. Хлюпина, *ст. преп., Вятский государственный университет, г. Киров, E-mail: elenahlypina@mail.ru*

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ФИЗКУЛЬТУРЕ ДЛЯ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОЙ ГРУППЫ

Проблемы сохранения здоровья студентов определяются образом жизни, систематическим недосыпанием, недостаточной двигательной активностью. При дефиците движений особую актуальность приобретают исследования методов и средств повышения уровня здоровья и работоспособности студентов с врожденными и приобретенными хроническими заболеваниями. Была разработана методика по физической культуре для специальной группы здоровья, за основу которой положены упражнения по интенсивности затраченной энергии. В выборе индивидуальной методики для таких студентов помогают отношения преподаватель – студент. Применение предложенной методики индивидуальных занятий привело к тому, что ко второму курсу улучшилась подготовленность студенток специальной группы от 38,4 до 78,2% в различных тестах.

Ключевые слова: **специальная группа, студенты, физическая культура, физическое развитие, подготовленность, дифференцированный подход.**

В настоящее время учебный процесс в вузах характеризуется повышающимся объемом обработки и усвоения информации. Проблемы сохранения здоровья студентов в основном определяются образом жизни, несвоевременным приемом пищи, систематическим недосыпанием, малым пребыванием на свежем воздухе, недостаточной двигательной активностью, отсутствием закаливающих процедур, решением домашних заданий по ночам и многое другое. На сон приходится 24–30% времени от суток, на питание до 16%, на двигательную активность – 15–30% [1, с. 217]. Снижение активности подтверждается результатами анкетирования в Кубанском университете. Физическая активность у студентов направления «Менеджмент» снизилась на 12% за 2 года. Голикова Т.А. и Шестаков М.М. объясняют понижение параметров физической подготовленности молодежи нашего времени тем, что много студентов с различными заболеваниями [2, с. 40].

Оздоровительный потенциал физкультуры в вузах может использоваться в специальных группах и решать восстановительные задачи. Этому способствуют различные формы проведения уроков в зависимости от интересов, заболеваний, потребностей студентов [3, с. 330].

Одним из важнейших в жизни человека с различными патологиями является процесс физического, духовного, психологического развития человека. Существуют различные концепции, рассматривающие процесс становления молодых людей. Например, в Курске предложили рассмотреть личность как «Я-концепция, Я-физическое». Среди молодежи потребности в уважении, самоутверждении, признании являются главными. Поэтому работа над собственным физическим «Я», над развитием и совершенствованием своего тела является крайне значимой для молодых людей и девушек [4, с. 125].

При недостатке информации о правильных нагрузках, особенности заболевания, дефиците двигательной активности особую актуальность приобретают исследования методов и средств повышения уровня работоспособности лиц, относящихся к специальной (третьей) группе здоровья.

Научная новизна исследования состоит в использовании новой методики для студентов, относящихся к специальной группе по физкультуре. Основа методики – применение упражнений и спортивных направлений в зависимости от интенсивности и мощности работы. Теоретическое значение определяется тем, что предложены новые методические подходы в работе с девушками и условия для реализации физического процесса с обучающимися. Практическая значимость заключается в том, что предложенные рекомендации, применения упражнений различной интенсивности в зависимости от заболевания и индивидуальный подход в педагогическом процессе могут быть использованы на занятиях физкультурой.

Анализ научно-методических источников показал, что в настоящее время проблема правильного построения занятий для студентов третьей группы здоровья еще недостаточно освещена. Изучение влияния специфических упражнений на физическую подготовленность девушек 1, 2 курсов специальной группы позволила нам сформулировать цель исследования.

Целью данного исследования является изучение специальной индивидуальной методики для студентов с ослабленным здоровьем, занимающихся физкультурой в вузе. В процессе достижения поставленной цели нами решались следующие задачи: разработать специальную методику занятий для студентов специальной группы; определить динамику функционального состояния студентов в течение двух курсов; выявить направления занятий по интересам и возможностям студентов.

В течение двух лет проводился мониторинг состояния здоровья девушек, который помог эффективно сформировать программу по физической подготовке. В основу программы вошли упражнения по интенсивности затраченной энергии. Физическая активность определяется как любое движение тела, производимое скелетными мышцами, которое приводит к расходу энергии сверх уровня состояния покоя [5, с. 247]. Физическая активность классифицируется по четырем уровням: полное отсутствие активности, низкий, умеренный и интенсивный. Эти уровни мы взяли за основу построения индивидуальных программ занятий в зависимости от интересов студенток. Так как в исследовании принимали участие молодые девушки с хроническими болезнями, рассматривали только низкий, умеренный и большой уровни интенсивности самостоятельных занятий. При низком уровне активности (90 мин. в неделю) предложены занятия медленной ходьбой, плаванием, йогой. Умеренная физическая активность (150 мин. в неделю) соответствует усилиям, затраченным при скандинавской ходьбе, езде на велосипеде по ровной поверхности, танцах. Большая физическая активность (до 300 мин. в неделю) приносит дополнительную пользу для здоровья, что соответствует усилиям, которые затрачивает студентка при беге, занятиях аэробикой, плавании от 300 м, езде на велосипеде в гору, интенсивной скандинавской ходьбе.

Для измерения уровня физической подготовленности было проведено 3 контрольных испытания: «12-минутный тест Купера», «Поднимание туловища из положения лежа», «Отжимание от скамейки». Определяли индекс физического состояния (ИФС) и адаптационный потенциал (АП) по формулам, которые включали следующие показатели: частоту пульса, возраст, артериальное давление, массу тела, рост. Проводился анализ данных по заболеваемости студентов, а также велся учет сведений по временной нетрудоспособности.

К специальной (третьей) группе здоровья относятся девушки, которые в силу своих физических особенностей и проблем со здоровьем не имеют возможности заниматься наравне с остальными. Поэтому составлялись индивидуальные программы по физкультуре, направленные на коррекцию и повышение функционального здоровья. Программа состоит из двух частей: занятия с преподавателем и самостоятельные занятия. Спланировано практических и теоретических занятий – 8 часов в неделю на 1 курсе и 7 часа в неделю на 2 курсе.

Занятия с преподавателем включали в себя упражнения на улице, в тренажерном зале, зале аэробики. В тренажерном зале развивали качество силы (отжимания, подтягивания, упражнения для укрепления мышц спины, пресса, опорно-двигательного аппарата (по самочувствию и диагнозу); на улице – качество выносливости (ходьба на лыжах, скандинавская ходьба); в зале – развитие координации, гибкости, чувства ритма. В подготовительной части применяли упражнения на общую выносливость, положительно влияющие на дыхательную систему. В основную часть занятий были включены упражнения на ловкость, гибкость, силу, на укрепление мышц брюшного пресса, спины, ног. Заключительная часть состояла из растяжки, дыхательного комплекса. Обязательным элементом занятия были специальные упражнения, соответствующие конкретному заболеванию. При математической и статистической обработке результатов физической подготовленности использовались ранговые коэффициенты корреляции Стью-

дента при уровне значимости 0,05. Результаты исследования обрабатывались по программе Excel.

По результатам исследования получены следующие данные, характеризующие динамику функционального здоровья студенток. На первом курсе наблюдаются стрессовые реакции на обучение в новом коллективе, ответственность за выполнение домашних заданий, внеурочные мероприятия. Поэтому в первый год обучения, как в период адаптации, индекс физического состояния (ИФС) составил 0,59 ± 0,20 у. е. По нашим данным, состояние студентов можно охарактеризовать как «среднее», ближе к низким значениям по ИФС. Адаптационный потенциал равен 2,06 ± 0,37 у. е., что соответствует «напряжению механизмов адаптации».

На втором курсе ИФС равен 0,67 ± 0,21, соответствует оценке «выше среднего». Адаптационный потенциал равен 1,98 ± 0,36, что соответствует «удовлетворительной адаптации». Это говорит о приспособляемости организма девушек к любым нагрузкам.

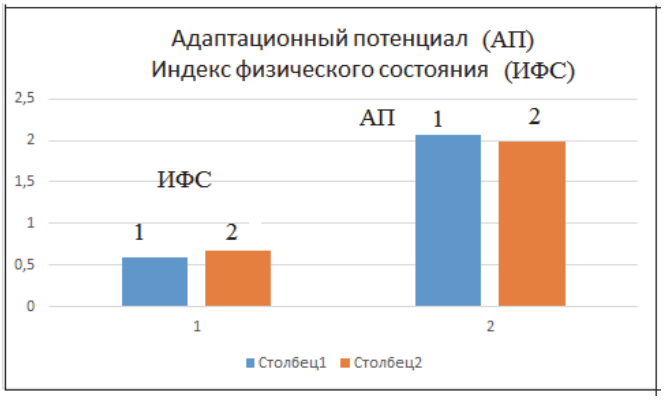


Рис. 1. Адаптационный потенциал и индекс физического состояния девушек на первом и втором курсах

Улучшение функционального состояния произошло ко второму курсу, ИФС увеличился на 0,08 у. е., АП снизился на 0,08 у. е. Считаем, что улучшение произошло за счет введения тренировок на выносливость, дыхательных упражнений на каждом занятии. Используя данные других исследований, проведенных в городе Пензе, можно утверждать, что снижение кардиозанятий в неделю для ослабленных студентов влияет на их функциональное здоровье. Рядом авторов выявлено, что у студентов Пензенского университета уменьшение аэробной нагрузки привело к изменениям объема грудной клетки, уменьшению объема легких, что способствовало увеличению заболеваемости [6, с. 81].

Были изучены документы контроля, содержащие результаты тестирования студенток специальной группы. Так, за 2 года исследований выявлены статистически достоверные изменения по всем показателям.

Студентам специальной группы были предложены тесты по физической подготовленности. Выносливость определяли по 12-минутному тесту Купера, силу мышц брюшного пресса без учета времени – по количеству подъемов туловища из положения лежа на спине (руки за головой, ноги закреплены), силу рук – отжиманием от скамейки до касания грудью скамейки) (табл. 1).

Физическая подготовленность девушек специальной группы, M ± m Physical preparedness of girls of the special group, M ± m

Таблица 1

Физическая подготовленность Physical fitness	1 курс n = 22	2 курс n = 22	достоверность
Тест Купера Test Kyper (m)	1465,91 ± 52,35	**1871,82 ± 55,03***	P < 0,05
Поднимание туловища из положения лежа (кол-во раз) Lifting the torso from the prone position (number of times)	10,82 ± 0,81	**35,39 ± 2,16***	P<0,05
Отжимание от скамейки	3,50 ± 0,60	**10,23 ± 0,29***	P < 0,05

Примечание:
* – различия между группами значимы по t-критерию Стьюдента, p 0,05
(differences between groups are significant according to Student's t-criterion, p < 0,05)

Достоверно выносливость увеличилась на 78,3%; сила мышц рук – на 34,2%; сила мышц пресса увеличилась на 30,57% (табл. 1). Увеличение данных показателей в процессе обучения в вузе связано в первую очередь с включением систематических занятий физическими упражнениями на разные группы мышц.

Владение тайм-менеджментом очень важно в период обучения, чтобы выделять час для двигательной активности в течение дня. Наше исследование подтверждается данными авторов из Чебоксар, что программа с развивающим режимом занятий для студентов специальной медицинской группы является наиболее эффективной. Только систематические занятия не реже 2–3 раз в неделю дают положительные результаты и служат в качестве мотивации к активным занятиям студентов физической культурой [7, с. 259].

Сравнивая оба года обучения, можно выявить положительные сдвиги в здоровье и правильность выбранной методики при работе со студентами специальных групп, несмотря на то, что на I курсе студенты занимались 4 часа в неделю, а на II курсе нагрузка снизилась до 3 часов в неделю. На первом курсе студенты за 12 минут преодолели дистанцию на 300 метров больше. Тенденция к улучшению физического развития прослеживается и в силовых тестах. В течение первого курса девушки практически не справились с нормативом «отжимание», а на втором курсе смогли выполнить его от 5 до 12 раз. Выполнение упражнения на силу мышц пресса в течение дня помогло повысить контрольный норматив с 23 до 43 раз.

В рамках исследования была разработана анкета. Предложено ответить на вопросы об отношении к физкультуре; насколько важна роль преподавателя на занятии; каково взаимодействие педагога с обучающимися; имеется ли желание активно продолжать использовать знания, полученные на занятиях в свободное время.

Проведенное анкетирование со студентами специальной медицинской группы показало, что:

– 67% студентов имеют положительное, а 33% студентов – отрицательное отношение к занятиям физической культурой;

– 54% студентов отмечают положительную, а 19% студентов отрицательную роль педагога в формировании отношения к физической культуре, и 27% студентов не смогли сформулировать своего отношения к этому вопросу;

– 18% студентов не знают, хотят ли они заниматься физической культурой, 40% студентов имеют желание активно заниматься, а 42% – не желают заниматься физической культурой.

Анкетирование показало проблему отношения молодежи к двигательному режиму в течение дня, недели, месяца. При поступлении в вуз наступает студенческая жизнь, наполненная различными мероприятиями, а на спортивные занятия просто нет времени. На втором курсе студенты с удовольствием посещают бассейн, тренажерные залы, фитнесс-тренировки, занятия по лечебной физкультуре, обязательное условие – контакт с преподавателем. Данные в нашем исследовании подтверждаются авторами из г. Пензы и доказывают полезность методических рекомендаций, касающихся вопроса работы с учащимися, которые по причине определённых заболеваний отнесены к специальной медицинской группе [8, с. 78].

Мы провели анализ заболеваемости испытуемых студентов. Выявлено, что проблемы с органами зрения имеют 46% студентов. Это, прежде всего, миопия, астигматизм, редко дальнозоркость. Нарушение опорно-двигательного аппарата зафиксировано у 19%, заболеваниями органов дыхания болеют около 10% студентов (астма, риниты), у 15% выявлены проблемы с сердечно-сосудистой системой (вегетососудистая дистония, пролапс митрального клапана, пороки сердца), с болезнями желудочного тракта (кишечные заболевания и др.) 6,9% испытуемых, остальные различные виды заболеваний – 3,1%.

Таким образом, можно сделать следующие выводы: применение самостоятельных занятий любимым видом активности привело к улучшению результатов физического состояния и физической подготовленности студенток. У девушек повысилась самооценка, улучшилась фигура и прослеживается снижение дней по больничному листу.

У студентов, систематически занимающихся от 4–6 часов в неделю двигательной активностью, выработался определенный режим дня, появилась уверенность в поведении. Анкетирование показало, что 67% студентов хотят заниматься в различных секциях, несмотря на имеющиеся заболевания. Повышается физическая подготовка на втором курсе. Увеличилась дистанция в тесте Купера до 1900 метров. Девушки смогли отжаться от скамейки 10 раз и поднять туловище до 40 раз. Это говорит о регулярности физической нагрузки и повышенном эмоциональном подъеме, который помогает посещать секции.

В учебный процесс рекомендуем включать индивидуальные упражнения в зависимости от основного заболевания. Упражнения для развития дыхательной системы способствуют не только укреплению опорно-двигательного аппарата, но и увеличению жизненной емкости легких. Тренировка дыхательной системы является одной из задач, которую перед собой ставит преподаватель физической культуры на своих занятиях. Отсутствие активной физической нагрузки ведет к уменьшению жизненной емкости легких, что, в свою очередь, снижает приспособляемость организма человека к выполнению физических нагрузок.

Результаты исследования могут помочь в работе со студентами третьей группы здоровья, дальнейшему изучению функционального состояния молодежи, а также решению проблем с построением занятий по физкультуре.

Библиографический список

1. Дудкина Ю.А., Мирзоев О.М. оглы Мониторинг состояния здоровья в разработке программ развития физической культуры студентов на примере МГИК. *Вестник Московского государственного университета культуры и искусств*. 2017; № 3 (77): 214–219.
2. Голикова Т.А., Шестаков М.М. Показатели физического развития, физической и функциональной подготовленности студентов направления «Менеджмент», профиль «Логистика». *Материалы ежегодной отчетной научной конференции аспирантов и соискателей Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма.* 2017; № 1: 38–42.
3. Подоляка А.Е. Развитие профессионально значимых физических качеств средствами физической рекреации студентов гуманитарных специальностей. *Известия Саратовского университета.* Серия: Философия, психология, педагогика. 2019; Т. 19: 329–333.
4. Захаров В.А. Физическая культура как средство формирования и развития «Я – физического» у студентов ССУЗОВ. *Известия российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена.* 2009; № 112: 123–127.
5. Ильинич В.А. *Физическая культура студента*. Москва, 2000.
6. Павлова А.И., Шлемова М.В., Чернышева И.В., Липовцев С.П. Повышение заинтересованности занятиями физкультурой у студентов специальных медицинских групп. *Международный журнал экспериментального образования*. 2014; № 7-2: 80–81.
7. Гилев Г.Г., Бабинина Т.А., Романовский С.К. Лечебная физкультура в системе реабилитации студентов специальной медицинской группы. *Педагогический опыт: теория, методика, практика.* Чебоксары, 2015; Т. 2, № 3 (4): 259–260.
8. Крупоderов Д.Д., Шлемова М.В., Егорычева Е.В., Чернышева И.В. Особенности проведения занятий по физкультуре в специальных медицинских группах. *Международный журнал экспериментального образования.* Пенза: Издательский Дом «Академия естествознания». 2014; № 7-2: 76–77.

References

1. Dudkina Yu.A., Mirzoev O.M. ogly Monitoring sostoyaniya zdorov'ya v razrabotke programm razvitiya fizicheskoj kul'tury studentov na primere MGIK. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*. 2017; № 3 (77): 214-219.
2. Golikova T.A., Shestakov M.M. Pokazateli fizicheskogo razvitiya, fizicheskoj i funkcional'noj podgotovlennosti studentov napravleniya«Menedzhment», profil' «Logistika». *Materialy ezhegodnoj otchetnoj nauchnoj konferencii aspirantov i soiskatelej Kubanskogo gosudarstvennogo universiteta fizicheskoj kul'tury, sporta i turizma.* 2017; № 1: 38-42.
3. Podolyaka A.E. Razvitie professional'no znachimyh fizicheskih kachestv sredstvami fizicheskoj rekreacii studentov gumanitarnyh special'nostej. *Izvestiya Saratovskogo universiteta*. Seriya: Filosofiya, psihologiya, pedagogika. 2019; T. 19: 329-333.
4. Zaharov V.A. Fizicheskaya kul'tura kak sredstvo formirovaniya i razvitiya «Ya – fizicheskogo» u studentov SSUZOV. *Izvestiya rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena.* 2009; № 112: 123-127.
5. Il'inich V.A. *Fizicheskaya kul'tura studenta.* Moskva, 2000.
6. Pavlova A.I., Shlemova M.V., Chernysheva I.V., Lipovcev S.P. Povyshenie zainteresovannosti zanyatiyami fizkul'turoj u studentov special'nyh medicinskih grupp. *Mezhdunarodnyj zhurnal `eksperimental'nogo obrazovaniya.* 2014; № 7-2: 80-81.
7. Gilev G.G., Babinina T.A., Romanovskij S.K. Lechebnaya fizkul'tura v sisteme reabilitacii studentov special'noj medicinskoj gruppy. *Pedagogicheskij opyt: teoriya, metodika, praktika.* Cheboksary, 2015; T. 2, № 3 (4): 259-260.
8. Krupoderov D.D., Shlemova M.V., Egorycheva E.V., Chernysheva I.V. Osobennosti provedeniya zanyatij po fizkul'ture v special'nyh medicinskih gruppah. *Mezhdunarodnyj zhurnal `eksperimental'nogo obrazovaniya.* Penza: Izdatel'skij Dom "Akademiya estestvoznaniya". 2014; № 7-2: 76-77.

Статья поступила в редакцию 03.10.22

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-243-246

***Kondrakhina N.G.**, Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Professor, Department of Language Training, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: NKondrakhina@fa.ru*

***Yuzhakova N.E.**, senior teacher, Department of Language Training, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: NKondrakhina@fa.ru*

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF STUDENTS' RESEARCH SKILLS IN THE FRAMEWORK OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY. At the present stage of the development of the education system, there is an increasing need to train highly qualified personnel capable of solving professional tasks at a high level. Given the need for foreign language competence, for the development of professionalism at the present stage, which is dictated by the globalization of knowledge, there is a need not only for the formation of foreign language competence, but also research skills within its framework, which enable the independent development of a professional. The theoretical analysis of the psychological and pedagogical literature on the research problem has shown the need for experimental work on the formation of research skills among students in the framework of teaching a foreign language in a non-linguistic university. The experimental study is conducted on the basis of the Financial University. The purpose of the experimental work is to test the effectiveness of the program for the formation of research skills among students in the framework of teaching a foreign language in a non-linguistic university, a program for the formation of research skills during foreign language education, which was based on the development of students' independence, free search for materials during the implementation of projects. The comparative results at the ascertaining and control stages of the experiment in the experimental group improved significantly, which cannot be said about the results in the control group. Based on this, the dynamics of the work is obvious, which proves the effectiveness of the program developed and tested in the experimental group for the formation of research skills among students in the framework of teaching a foreign language in a non-linguistic university.

Key words: **language education, foreign language education, foreign language competence, research activity, research skills, non-linguistic university.**

***Н.Г. Кондрахина,** канд. филол. наук, доц., проф., Департамент языковой подготовки Финансового университета при правительстве Российской Федерации, E-mail: NKondrakhina@fa.ru*

***Н.Е. Южакова,** ст. преп., Департамент языковой подготовки Финансового университета при правительстве Российской Федерации, E-mail: NYuzhakova@fa.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ В РАМКАХ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

На современном этапе развития системы образования возрастает необходимость в подготовке высококвалифицированных кадров, способных решать профессиональные задачи на высоком уровне. Учитывая необходимость иноязычной компетенции для развития профессионализма на современном этапе, что продиктовано глобализацией знаний, появляется потребность не только в формировании иноязычной компетенции, но и исследовательских умений в ее рамках, которые дают возможность самостоятельного развития профессионала. Теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования показал необходимость проведения опытно-экспериментальной работы по формированию исследовательских умений у студентов в рамках преподавания иностранного языка в неязыковом вузе. Экспериментальное исследование было проведено на базе Финансового университета. Целью опытно-экспериментальной работы является проверка эффективности программы формирования исследовательских умений у студентов в рамках преподавания иностранного языка в неязыковом вузе, программа по формированию исследовательских умений в ходе иноязычного обучения, которая строилась на развитии самостоятельности студентов, свободному поиску материалов при реализации проектов. Сравнительные результаты на констатирующем

и контрольном этапах эксперимента в экспериментальной группе значительно улучшились, чего не скажешь о результатах в контрольной. Исходя из этого, очевидна динамика проделанной нами работы, что доказывает эффективность разработанной и апробированной в экспериментальной группе программы формирования исследовательских умений у студентов в рамках преподавания иностранного языка в неязыковом вузе.

Ключевые слова: **языковое образование, иноязычное образование, иноязычная компетентность, исследовательская деятельность, исследовательские умения, неязыковой вуз.**

В образовательной практике современного неязыкового вуза наблюдается бессистемный характер формирования исследовательских умений, что проявляется в острых проблемах обучения, а именно – низком уровне учебной мотивации и познавательной инициативы студентов, их неспособности регулировать собственную деятельность, недостаточной сформированности практически направленных действий и, как следствие, дезадаптации [1]. Важно формировать именно профильные исследовательские умения студентов как связанные с профессиональной деятельностью, так и с ее обеспечением, к чему следует отнести, в частности, исследовательские умения в области иноязычного обучения.

Отчасти данная ситуация обусловливается тем, что педагоги в большинстве своем имеют слабое представление о способах подготовки студентов к исследовательской деятельности, которая выступает важнейшим фактором их практико-ориентированного языкового обучения. В особенности это касается обучения в неязыковом вузе, где процесс обучения выстроен вокруг получения достаточного уровня знаний и минимальных компетенций, а не формирования исследовательских умений, которые дают возможность самостоятельного развития в сфере иностранных языков, самостоятельного получения необходимых знаний и умений [6].

В сложившейся ситуации обществу нужны высокообразованные, инициативные, компетентные граждане, способные творчески мыслить и применять приобретаемые знания, умения, навыки для нестандартных решений максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений. Это диктует необходимость актуализации усилий по формированию исследовательских умений студентов в рамках иноязычного обучения в неязыковом вузе.

Цель статьи – исследование проблемы формирования исследовательских умений студентов в рамках изучения иностранного языка в неязыковом вузе.

Задачи исследования:

– изучить понятие «исследовательские умения студентов»;

– провести экспериментальное исследование педагогических условий формирования исследовательских умений студентов;

– проанализировать результаты использования программы формирования исследовательских умений студентов в рамках изучения иностранного языка.

Методы исследования: для решения поставленных задач были использованы общенаучные методы: а) теоретические: анализ научных источников по проблеме формирования исследовательских умений студентов; б) эмпирические – опрос студентов, педагогический эксперимент.

Теоретическая значимость исследования состоит в определении педагогических условий формирования исследовательских умений студентов при преподавании иностранного языка в неязыковом вузе.

Практическая значимость исследования определяется тем, что его результаты могут быть использованы в процессе формирования исследовательских умений студентов при преподавании иностранного языка в неязыковом вузе.

Научная новизна полученных результатов заключается в том, что предложены и теоретически обоснованы методические подходы к формированию исследовательских умений студентов при преподавании иностранного языка в неязыковом вузе.

Анализ разных подходов к пониманию сущности и содержания понятия «исследовательские умения» и специфики профессиональной деятельности студента позволил нам определить исследовательские умения студента в рамках обучения иностранному языку как совокупность умственных и практических исследовательских действий, успешность формирования и осуществления которых напрямую зависит от приобретенных в рамках языкового обучения знаний и умений.

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования показал необходимость проведения опытно-экспериментальной работы по формированию исследовательских умений у студентов в рамках преподавания иностранного языка в неязыковом вузе. Экспериментальное исследование было проведено на базе Финансового университета.

Целью опытно-экспериментальной работы является проверка эффективности программы формирования исследовательских умений у студентов в рамках преподавания иностранного языка в неязыковом вузе.

Мы взяли за основу выделенные Н.Н. Сандаловой критерии и показатели оценки уровня сформированности исследовательских умений и адаптировали их под исследовательскую деятельность студентов [10]. Определены три уровня сформированности исследовательских умений:

- репродуктивный уровень, характеризующийся нестабильным интересом студентов к осуществлению исследования и исследовательской деятельности, возможной только под четким руководством педагога или родителя (действия по алгоритму);

- рефлексивный уровень, представленный более стабильной заинтересованностью (внешние мотивы) студентов к осуществлению исследовательской деятельности, проявление определенной самостоятельности в реализации исследования с частичным применением исследовательских методов и способностью оценить результат своей исследовательской деятельности;

- функциональный уровень, представленный устойчивыми внутренними и внешними мотивами к выполнению исследования, самостоятельное выполнение исследования с проявлением творчества и креативности и использованием разнообразных, соответствующих этапам исследования исследовательских методов, подходов в своей работе, способность проанализировать и оценить результат своей исследовательской деятельности.

Для выявления уровня сформированности исследовательских умений у студентов использовался следующий диагностический инструментарий:

- опросник для оценки практической готовности студентов к исследовательской деятельности;

- тест для оценивания уровня проявления креативности в учебном исследовании;

- адаптированный тест М.В. Матюхиной «Изучение мотивационной сферы студентов»;

- задания на выявление общелогических умений.

Мы обобщили результаты четырех диагностик, определили уровень сформированности исследовательских умений у студентов и отобразили их в табл. 1.

Таблица 1

Результаты уровня сформированности исследовательских умений у студентов в экспериментальной и контрольной группах

Уровень	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Количество студентов	Количество студентов, в %	Количество студентов	Количество студентов, в %
Функциональный уровень	4	28,6%	5	35,7%
Рефлексивный уровень	5	35,7%	6	42,9%
Репродуктивный уровень	5	35,7%	3	21,4%

Проанализировав количественные данные, представленные в табл., мы сделали вывод, что на функциональном уровне в экспериментальной группе находится 4 (28,6%) студента, а в контрольной группе – 5 (35,7%) студентов, т. е. на 7,1% ниже. На рефлексивном и репродуктивном уровнях в экспериментальной группе по 5 (35,7%) студентов, а в контрольной группе на рефлексивном уровне 6 (42,9%) студентов, на репродуктивном уровне сформированности исследовательских умений 3 (21,4%) студентов. Эти результаты свидетельствуют о том, что в экспериментальной группе количество студентов, находящихся на функциональном и рефлексивном уровнях, ниже, чем в контрольной группе.

На репродуктивном уровне наоборот – в экспериментальной группе количество студентов выше, чем в контрольной группе. Эти данные свидетельствуют о правильности выбранной нами группы в качестве экспериментальной и необходимости проведения с ней работы на формирующем этапе опытно-экспериментального исследования.

На формирующем этапе была реализована программа по формированию исследовательских умений в ходе иноязычного обучения, которая строилась на развитии самостоятельности студентов, свободном поиске материалов при реализации проектов. Проекты выбирались самостоятельно, с учетом интересов студентов и их профессиональной направленности, было разрешено использовать только иноязычные материалы.

Для оценки эффективности программы по формированию исследовательских умений у студентов в рамках преподавания иностранного языка в неязыковом вузе нами была проведена опытно-экспериментальное работа на контрольном этапе исследования.

На основании полученных данных по четырем диагностическим методикам мы выявили сравнительные результаты сформированности исследовательских умений у студентов экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапе. Эти данные представлены в табл. 2 и диаграмме 1.

Из табл. и диаграммы видно, что в процессе экспериментальной работы уровень исследовательских умений у студентов значительно вырос. Функциональный уровень повысился в два раза (с 28,6% (с 4 студентов) до 57,2% (до 8 студентов)). Показатели рефлексивного уровня остались неизменными – 35,7% (5 студентов) за счет перемещения студентов с этого уровня на функциональный и с репродуктивного уровня на рефлексивный. Репродуктивный уровень сократился на 28,6% (с 35,7% (с 5 студентов) до 7,1% (до 1студента)).

Таблица 2

Результаты уровня сформированности исследовательских умений у студентов в экспериментальной группе (констатирующий и контрольный этапы)

Уровень	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	Количество студентов	Количество студентов, в %	Количество студентов	Количество студентов, в %
Функциональный уровень	4	28,6%	8	57,2%
Рефлексивный уровень	5	35,7%	5	35,7%
Репродуктивный уровень	5	35,7%	1	7,1%

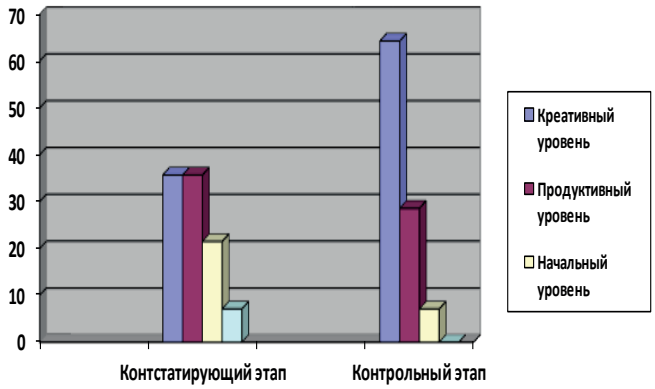


Рис. 1. Сравнительная диаграмма сформированности исследовательских умений у студентов в экспериментальной группе (констатирующий и контрольный этапы)

Подводя итог всему вышесказанному, мы можем констатировать, что сравнительные результаты на констатирующем и контрольном этапах эксперимента в экспериментальной группе значительно улучшились, чего не скажешь о результатах в контрольной группе. Исходя из этого, очевидна динамика проделанной нами работы, что доказывает эффективность разработанной и апробированной в экспериментальной группе программы формирования исследовательских умений у студентов в рамках преподавания иностранного языка в неязыковом вузе.

Нами обобщены результаты исследования, изложены основные выводы, подтверждающие эффективность проделанной работы:

1. При формировании исследовательских умений у студентов в рамках преподавания иностранного языка в неязыковом вузе необходимо использовать следующие педагогические условия:

- учет структурных компонентов исследовательских умений: группы организационных, поисковых, информационных, оценочных, презентационных умений;
- освоение предметного содержания путем организации самостоятельных действий студентов с опорой на эвристические методы познания;
- организация процесса обучения методом проектов;
- поэтапное введение использования классических смысловых ситуаций, включающих род и вид, целое и часть, сопоставление и противопоставление, свойство и качество, причина и следствие и др.

Нами были представлены результаты опытно-экспериментальной работы, проводимой на базе Финансового университета. Опытно-экспериментальное исследование по формированию исследовательских умений у студентов в рамках преподавания иностранного языка в неязыковом вузе включала три взаимосвязанных и последовательных этапа.

На первом этапе (констатирующем) эксперимента была осуществлена диагностика исходного уровня сформированности исследовательских умений у студентов в экспериментальной и контрольной группах. Для этого был подобран комплекс диагностических методик: опросник для оценки практической готовности студентов к исследовательской деятельности; тест для оценивания уровня проявления креативности в учебном исследовании; тест М.В. Матюхиной «Изучение мотивационной сферы студентов»; задания на выявление общелогических умений.

Затем нами были определены критерии, показатели и уровни сформированности исследовательских умений у студентов. Мы взяли за основу выделенные Н.Н. Сандаловой критерии и показатели оценки уровня сформированности исследовательских умений у студентов (мотивация к исследовательской деятельности; практическая готовность к реализации исследования; самостоятельность при осуществлении исследования; проявление креативности в исследовательской деятельности). Определены три уровня сформированности исследовательских умений: репродуктивный, рефлексивный и функциональный.

На формирующем этапе эксперимента мы разработали и апробировали программу формирования исследовательских умений у студентов в рамках преподавания иностранного языка в неязыковом вузе. Программа по формированию исследовательских умений в ходе иноязычного обучения, которая строилась на развитии самостоятельности студентов, свободном поиске материалов при реализации проектов. Проекты выбирались самостоятельно, с учетом интересов студентов и их профессиональной направленности, было разрешено использовать только иноязычные материалы. На заключительном контрольном этапе проводилась повторная диагностика, которая позволила проследить динамику сформированности исследовательских умений у студентов в рамках преподавания иностранного языка в неязыковом вузе.

По итогам опытно-экспериментального исследования по формированию исследовательских умений у студентов в рамках преподавания иностранного языка в неязыковом вузе можно сделать вывод о том, что в экспериментальной группе уровень исследовательских умений у студентов значительно вырос.

Библиографический список

1. Амахина Е.В. Структурно-динамическая модель исследовательских способностей и умений. *Известия РГПУ им. А.И. Герцена*. 2007; № 36. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/strukturno-dinamicheskaya-model-issledovatelskih-sposobnostey-i-umeniy
2. Головизнина Н.Л. Учебно-исследовательская деятельность как перспективное средство воспитания творческой личности. *Дополнительное образование.* 2002; № 8: 6–10.
3. Зимняя И.А., Шашенкова Е.А. *Исследовательская работа как специфический вид человеческой деятельности*. Ижевск – Москва: Издательство Удмуртского государственного университета, 2001.
4. Лазарев В.С., Ставринова Н.Н. Критерии и уровни готовности будущего педагога к исследовательской деятельности. *Педагогика*. 2006; № 2: 14–24.
5. Осипова С.И. Развитие исследовательской компетентности одаренных детей. *ГОУ ВПО «Государственный университет цветных металлов и золота»*. Available at: www.fkgpu.ru/conf/17.doc
6. Романов П.Ю. *Формирование исследовательских умений обучающихся в системе непрерывного педагогического образования*. Автореферат диссертации … доктора педагогических наук. Магнитогорск, 2003.
7. Рыбалёва И.А. Критерии и показатели уровня готовности педагога к исследовательской деятельности. *Образование и саморазвитие*. 2010; № 5 (21): 18.
8. Савенков А.И. *Психологические основы исследовательского подхода к обучению*: учебное пособие. Москва: Ось – 89, 2006.
9. Самодурова Т.В. Научно-исследовательская работа студентов в условиях разноуровневой профессионально-педагогической подготовки в вузе. *Вектор науки Тольяттинского государственного университета*. Серия: Педагогика, психология. 2011; № 4: 257–259.
10. Сандалова Н.Н. *Педагогические условия формирования исследовательских умений у младших школьников в урочной и внеурочной деятельности: специальность 13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования.* Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Уфа, 2016.
11. Середенко П.В. *Развитие исследовательских умений и навыков младших школьников в условиях перехода к образовательным стандартам нового поколения*: монография. Южно-Сахалинск: Издательство СахГУ, 2014.

References

1. Amahina E.V. Strukturno-dinamicheskaya model' issledovatel'skih sposobnostej i umenij. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena*. 2007; № 36. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/strukturno-dinamicheskaya-model-issledovatelskih-sposobnostey-i-umeniy
2. Goloviznina N.L. Uchebno-issledovatel'skaya deyatel'nost' kak perspektivnoe sredstvo vospitaniya tvorcheskoj lichnosti. *Dopolnitel'noe obrazovanie.* 2002; № 8: 6-10.
3. Zimnyaya I.A., Shashenkova E.A. *Issledovatel'skaya rabota kak specificheskij vid chelovecheskoj deyatel'nosti*. Izhevsk – Moskva: Izdatel'stvo Udmurtskogo gosudarstvennogo universiteta, 2001.
4. Lazarev B.C., Stavrinova N.N. Kriterii i urovni gotovnosti buduschego pedagoga k issledovatel'skoj deyatel'nosti. *Pedagogika*. 2006; № 2: 14-24.
5. Osipova S.I. Razvitie issledovatel'skoj kompetentnosti odarennyh detej. *GOU VPO «Gosudarstvennyj universitet cvetnyh metallov i zolota»*. Available at: www.fkgpu.ru/conf/17.doc
6. Romanov P.Yu. *Formirovanie issledovatel'skih umenij obuchayuschihsya v sisteme nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. Avtoreferat dissertacii … doktora pedagogicheskih nauk. Magnitogorsk, 2003.

7. Rybaleva I.A. Kriterii i pokazateli urovnya gotovnosti pedagoga k issledovatel'skoj deyatel'nosti. *Obrazovanie i samorazvitie*. 2010; № 5 (21): 18.
8. Savenkov A.I. *Psihologicheskie osnovy issledovatel'skogo podhoda k obucheniyu*: uchebnoe posobie. Moskva: Os' – 89, 2006.
9. Samodurova T.V. Nauchno-issledovatel'skaya rabota studentov v usloviyah raznourovnevoj professional'no-pedagogicheskoj podgotovki v vuze. *Vektor nauki Tol'yattinskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Pedagogika, psihologiya. 2011; № 4: 257-259.
10. Sandalova N.N. *Pedagogicheskie usloviya formirovaniya issledovatel'skih umenij u mladshih shkol'nikov v urochnoj i vneurochnoj deyatel'nosti: special'nost' 13.00.01 Obschaya pedagogika, istoriya pedagogiki i obrazovaniya*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Ufa, 2016.
11. Seredenko P.V. *Razvitie issledovatel'skih umenij i navykov mladshih shkol'nikov v usloviyah perehoda k obrazovatel'nym standartam novogo pokoleniya*: monografiya. Yuzhno-Sahalinsk: Izdatel'stvo SahGU, 2014.

Статья поступила в редакцию 15.09.22

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-246-249

***Shcherbaneva A.V.**, senior teacher, Department of English and Professional Communication of the Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: avshcherbaneva@fa.ru*

SOME ASPECTS OF EXTRACURRICULAR STUDIES FOR ENGLISH LANGUAGE LEARNERS, CONSIDERING THE POSSIBILITIES OF MODERN TECHNOLOGY. In accordance with the main provisions of the new Federal State Educational Standard, studying a foreign language at university has several goals, and one of the main goals is to develop students' communicative competence. Foreign language communicative competence has a complex structure; in particular, it includes linguistic competence. Teaching a foreign language implies getting to grips with the cultural specificities of the language. In this sense, linguistic competence plays a special role. In order to develop lexical competence during extracurricular foreign (English) language classes we should use modern information technologies, innovative methods, techniques and teaching aids. To form lexical competence in students during extracurricular training, it is necessary that students not only replenish their passive vocabulary, but also expand the active vocabulary. In this regard, it seems justified and expedient to use modern technologies of distance learning for the formation of lexical competencies.

Key words: **extracurricular training, English language, modern technologies, distance learning, lexical competence.**

***А.В. Щербанева**, ст. преп., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: AVShcherbaneva@fa.ru*

ОТДЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ, ИЗУЧАЮЩИХ АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК, С УЧЕТОМ ВОЗМОЖНОСТЕЙ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В новом Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) говорится о том, что изучение иностранного языка в высшем образовательном учебном заведении ставит перед собой цель выработки у обучающихся коммуникативных компетенций. Иноязычная компетенция характеризуется сложной структурой, одна из ее составляющих – языковая или лингвистическая компетенция. Когда студенты учат иностранный язык, они проникают в особенности культуры другой нации. В данном аспекте особое место занимает лингвистическая компетенция. Для того чтобы успешно формировать у обучающихся лексическую компетенцию во время внеаудиторных занятий иностранным (английским) языком, необходимо использовать современные информационные технологии, инновационные приемы, методы и средства обучения. Для формирования лексической компетенции у студентов во время внеаудиторного обучения необходимо, чтобы обучающиеся не только пополняли свой пассивный словарный запас, но и расширяли активный вокабуляр. В связи с этим представляется оправданным и целесообразным использовать для формирования лексических компетенций современные технологи дистанционного обучения.

Ключевые слова: **внеаудиторное обучение, английский язык, современные технологии, дистанционное обучение, лексическая компетенция.**

Актуальность предлагаемой к рассмотрению темы обусловлена тем, что одна из главных целей изучения иностранного языка в вузе – формирование лексической компетенции обучающихся. Она входит в состав коммуникативной компетенции и включает в себя ряд компонентов: знания обучающегося о системе языка, о том, как единицы языка функционируют в речи, а также способность обучающегося использовать эти знания для понимания и интерпретации мыслей других людей. Кроме этого, в состав лексической компетенции входит способность обучающегося устно и письменно выражать свои мысли. В связи с этим лексическая компетенция неразрывно связана с лингвистической, ведь именно лексика отражает своеобразие языка и некоторые особенности культуры. В современных условиях гармонично развитая личность должна знать иностранный язык на высоком уровне, это необходимо для того, чтобы человек мог общаться с носителями иностранного языка в процессе своей профессиональной деятельности и личной жизни.

Цель данной статьи заключается в исследовании организации внеаудиторной работы студентов, изучающих английский язык в качестве иностранного, с использованием современных информационных технологий.

Основные задачи статьи можно определить следующим образом:

– исследовать возможные формы и методы внеаудиторной работы студентов, изучающих английский язык;

– определить роль современных информационных технологий в формировании у обучающихся лексических компетенций в процессе внеаудиторной работы.

Методы исследования при подготовке данной статьи включали в себя теоретические аспекты (анализ научной, педагогической и методической литературы) и практические аспекты (беседы с преподавателями иностранного языка, анкетирование педагогов).

Научная новизна статьи определяется выявлением дополнительных возможностей использования современных информационных технологий в процессе внеаудиторной работы студентов, изучающих английский язык. Теоретическая значимость статьи отражается в расширении знаний о формах и методах внеаудиторной работы студентов, изучающих английский язык. Практическая значимость представлена через разработку инновационных форм и методов внеаудиторной работы студентов, изучающих английский язык, с использованием современных информационных технологий.

В соответствии с российским законом об образовании, иностранный язык играет важную роль в формировании у обучающихся адекватной картины мира и в развитии у обучающихся интереса к культуре страны изучаемого языка и к мировой культуре в целом. Те же требования устанавливает Федеральный государственный образовательный стандарт. В соответствии с ФГОС высшего образования, в процессе изучения иностранного языка в вузе необходимо формировать у обучающихся коммуникативную и языковую компетенцию, расширять и систематизировать существующие знания обучающихся о языке, также следует расширять лингвистический кругозор и словарный запас обучающихся, знакомить их с общей культурой иноязычной речи [1–7].

Для приобретения обучающимися лексической компетенции требуется овладеть высоким уровнем лексической подготовки. Если обучающийся использует лексику, которая подходит для конкретной ситуации, то его речь на иностранном языке звучит живо и естественно. Высокий уровень владения лексическими компетенциями важен не только в том случае, если обучающийся общается на бытовом уровне, но и в том случае, если он читает художественную или научно-популярную литературу на иностранном языке.

Лингвистическая компетенция обучающихся непосредственно связана с коммуникативной компетенцией. Главное в процессе общения – донести до адресата смысл речи, конкретного высказывания. Если обучающийся имеет высокий уровень лексической компетенции, он обладает следующими способностями:

– к созданию условий для эффективной коммуникации на иностранном языке;

– к четкой формулировке собственных мыслей;

– к развитию когнитивного потенциала;

– к развитию собственной языковой личности [1].

В процессе изучения иностранного языка студенты всегда знакомятся с культурой страны иностранного языка. Поэтому изучение иностранного языка

в вузе непосредственно связано с формированием лингвокультурологической и лингвострановедческой компетенций. Обучающиеся сравнивают собственную культуру с культурой страны изучаемого языка, определяют сходства и различия. Формирование лингвистической компетенции тесно связано с развитием лингвокультурологической компетенции.

Большое значение в формировании лексических компетенций обучающихся играют современные технологии, а также различные формы и методы внеаудиторной работы с использованием дистанционного и смешанного форматов обучения.

Внеаудиторная работа студентов в вузе должна быть в первую очередь ориентирована на то, чтобы вовлекать обучающихся в совместную с педагогом деятельность, а также на то, чтобы формировать у студента ощущение большой ценности, значимости этих занятий для развития личности.

В связи с этим для внеаудиторной работы студентов характерно отсутствие жестко регламентированных образовательных стандартов. Главная цель такой работы студентов – самореализация, всестороннее развитие личности. При организации внеаудиторной работы следует обращать внимание на то, чтобы был индивидуализирован образовательный и воспитательный процессы. Время, темп и организация образовательного пространства должны соответствовать потребностям и реальным способностям обучающихся [3].

Внеаудиторные занятия по английскому языку должны быть ориентированы на то, чтобы обучающийся мог реализовать свою потребность в самопознании, самореализации, самовыражении. Также взаимоотношения между педагогом и студентами должны строиться на основании диалога. Одна из главных особенностей организации внеаудиторной работы студентов заключается в том, что обучение должно строиться на дифференцированном подходе. При этом в организациях высшего образования могут быть реализованы образовательные программы, имеющие различный уровень сложности. Процесс обучения должен быть максимально индивидуализирован.

Необходимо иметь в виду, что организации внеаудиторного обучения работают по другим принципам, нежели организации аудиторного обучения. Понятие «внеаудиторный» применительно к образованию может иметь два значения. В первую очередь внеаудиторное образование – это образование, которое делает уже имеющиеся у студентов знания и навыки более полными. Также внеаудиторное образование – это такое образование, которое обучающиеся получают сверх аудиторного [2].

Внеаудиторное образование предназначено для того, чтобы дополнить основные знания обучающихся, при этом могут использоваться различные материалы для обучения. При организации внеаудиторного образования необходимо учитывать индивидуальные интересы и потребности обучающихся. Также следует учитывать индивидуальные способности обучающихся.

При организации внеаудиторного обучения иностранному языку необходимо предлагать обучающимся темы, соответствующие их возрасту и интересам для активизации познавательной активности. При этом педагог должен учитывать мнение обучающихся и не демонстрировать авторитарный стиль общения. Обучение студентов в рамках внеаудиторных занятий должно строиться на диалоге.

Как уже говорилось выше, в современном внеаудиторном обучении студентов английскому языку используют инновационные технологии обучении. Прежде всего, к инновационным технологиям обучения в настоящий момент следует отнести цифровые технологии, возникшие и получившие свое развитие в процессе цифровизации общества.

Цифровизация оказала большое влияние на технологии обучения. Существует много разных терминов для этого формата организации образовательного процесса. Однако часто отраслевые эксперты разделяют понятия дистанционного и онлайн-обучения.

Onlinelearning (онлайн-обучение) осуществляется в режиме реального времени через Интернет. Дистанционное обучение (далее для его обозначения будет использоваться аббревиатура ДО) представляет собой образовательный процесс, основанный на интерактивном взаимодействии педагога и обучающегося, а также на взаимодействии обучающегося с интерактивным источником информации. Для дистанционного обучения в полной мере характерно наличие всех компонентов образовательного процесса, и реализация этих компонентов происходит в процессе применения существующего потенциала технологий информации и коммуникации [4].

В настоящий момент реализация образовательных программ, в которых используется электронное обучение и дистанционные технологии образования, регулируется некоторыми документами и нормативно-правовыми актами.

Среди многообразия форм дистанционного обучения каждый может выбрать наиболее удобную и подходящую форму обучения.

Вот краткий список и описание наиболее распространенных видов внеаудиторного онлайн-обучения иностранному языку:

– лекции и видеоуроки,
– учебные занятия,
– вебинары,
– онлайн-курсы.

Если говорить о задачах дистанционного обучения, то дистанционное образование помогает улучшить профессиональные навыки сотрудников, получить полноценное высшее образование и освоить новую профессию. Дистанционное обучение даже позволяет получить научное звание, вплоть до докторской степени. А в реалиях последних нескольких лет, когда студенты не могли посещать учебные заведения, дистанционное обучение стало временной альтернативой очному образованию.

При организации внеаудиторной работы с применением технологий дистанционного образования большое значение имеет проведение вебинаров и конференций с использованием Zoom-технологий. В данный момент обучающимся предлагается широкий спектр форматов онлайн-образования. Ниже представлен ряд наиболее перспективных методов онлайн-обучения, которые могут использоваться во время организации внеаудиторных занятий в вузе.

Существуют различные технологии дистанционного обучения, например, обучающие игры, диалоговые тренажеры, скрайбинг, чат-боты, виртуальные курсы.

1. Обучающие игры

При помощи современных виртуальных средств можно легко использовать обучающие игры в образовательном процессе. Они могут быть рассчитаны как на индивидуальную работу, так и на большое количество пользователей. При этом в процессе игры обучающиеся не только развлекаются, но и приобретают важные языковые компетенции [6].

2. *Диалоговый тренажер*

Диалоговый тренажер является важным помощником при формировании лингвистической компетенции и одной из ее составляющих – лексической компетенции. В процессе работы с текстовыми кейсами можно приобрести навыки общения, развить диалогическую и монологическую речь, сформировать у обучающихся коммуникативные компетенции, необходимые для общения с носителями языка.

3. Скрайбинг

Скрайбинг заключается в том, что человек, усваивая текстовую информацию, подкрепляет ее собственноручно созданными визуальными образами. У большинства людей мозг гораздо лучше запоминает увиденное, нежели услышанное. Репрезентация информации в графической и динамической формах воспринимается и запоминается намного лучше. Усваивая большие объемы теории, обучающиеся сразу же могут использовать полученные знания в процессе реальной коммуникации.

4. Чат-бот

Чат-ботом называется специальная программа, которая используется в социальных сетях и мессенджерах. Она задает вопросы и дает ответы на вопросы пользователя, ищет информацию, принимает заказы пользователя и выполняет автоматически несложные задачи. Для современных чат-ботов, обладающих искусственным интеллектом, характерна эффективная имитация живой коммуникации. Данная образовательная технология хороша тем, что способствует реализации индивидуального подхода и делает процесс обучения максимально интересным.

5. *Виртуальная реальность*

Технология виртуальной реальности – это технология, на которой основано большинство компьютерных игр. Однако в настоящий момент эту технологию уже активно применяют в образовании. Технологии виртуальной реальности повышают вовлеченность обучающегося в образовательный процесс.

6. *Электронные курсы*

Что касается онлайн-курсов, то в них могут одновременно объединяться сразу несколько методик, а также несколько знакомых обучающимся типов и форматов контента, например, видеоконтент, тексты, подкасты, вебинары, ученые чаты, практические упражнения. Организуя тренинги, педагоги могут быстро и эффективно проверять знания обучающихся [7].

Проведение внеаудиторных занятий предполагает использование нетрадиционных средств обучения. В частности, представляется оправданным и целесообразным использовать во время внеаудиторных занятий специальное оборудование, например, интерактивную доску. Интерактивная доска – это подключенный к ноутбуку или компьютеру сенсорный экран. Изображение с этого экрана выводится на доску посредством проектора. Сенсорная доска на уроках иностранного языка способствует эффективной реализации принципа наглядности – одного из наиболее важных принципов изучения иностранного языка.

Использование интерактивной доски на занятиях по английскому языку осуществляется совместно с применением компьютера, ноутбука, видеопроекторов. Педагог и обучающиеся могут работать с интерактивной доской точно так же, как они работают с ноутбуком или с компьютером. При помощи интерактивной доски можно комбинировать проекционные технологии с сенсорным устройством. На доске изображается все то, что педагог или обучающиеся выполняют на компьютере. С помощью интерактивной доски можно демонстрировать обучающимся новый учебный материал, выполнять его редактирование и корректировку, выделять цветом наиболее важные фрагменты материала, а также добавлять свои комментарии и сохранять учебные материалы, чтобы потом обучающиеся могли еще раз ознакомиться с ними самостоятельно или использовать их для выполнения домашних заданий.

К компьютеру и, соответственно, к интерактивной доске можно подключать микроскоп, документ-камеру, видеокамеру или цифровой аппарат. С материалами, отображенными на интерактивной доске, педагог может эффективно рабо-

тать в течение урока, используя их для формирования лексических компетенций обучающихся. Рекомендуется использовать интерактивную доску в сочетании с аудиосредствами, что способствует реализации принципов системности, наглядности и доступности в процессе развития иноязычных компетенций обучающихся.

В отличие от мультимедийной презентации, обучающимся доступен не только режим просмотра материалов. Используя специальный маркер, обучающиеся могут выполнять разнообразные интерактивные задания, направленные на развитие и формирование лексических компетенций.

Следует отметить, что если педагог работает с интерактивной доской, у него не прерывается контакт с обучающимися, он все время повернут к студентам лицом и смотрит на них, а при работе с обычной доской педагог, как правило, повернут спиной к обучающимся, и контакт теряется. Также интерактивная доска помогает сэкономить время при объяснении нового материала, потому что педагог может хранить все материалы на компьютере и не распечатывать их перед каждым занятием [5].

При помощи интерактивной доски можно сочетать традиционные формы и методы преподавания иностранных языков с инновационными формами и методами работы, поэтому можно говорить о том, что интерактивная доска обладает большим дидактическим потенциалом в плане формирования лексических компетенций обучающихся.

Можно выделить ряд преимуществ использования интерактивной доски на уроках английского языка в вузе в процессе внеаудиторных занятий. В первую очередь интерактивная доска совместима с любыми учебно-методическими комплексами и любыми образовательными программами. Также благодаря эффективному использованию интерактивной доски педагог может применять в образовательном процессе разнообразные ресурсы Интернета.

В процессе использования интерактивно доски можно создать обучающимся условия для активного взаимодействия друг с другом и для дискуссии. При этом использование интерактивной доски способствует повышению познавательной активности обучающихся, делает занятия увлекательными и интересными, вносит разнообразие в учебный процесс, способствует формированию у обучающихся внутренних учебных мотивов.

Для преподавателей использование интерактивной доски тоже связано с рядом важных преимуществ: в первую очередь с использованием интерактивной доски процесс объяснения нового материала заметно упрощается. Педагог может делать рисунки и записи, добавляя их к материалу, скачанному из Интернета. При этом любой материал можно сохранить на доске и позднее распечатать, что значительно сокращает время на усвоение и проверку учебного материала. С интерактивной доской занятия становятся значительно интереснее, обучающиеся могут не записывать учебный материал.

При помощи интерактивной доски обучающиеся могут делиться друг с другом материалами. Ее удобно использовать, если занятия проходят в большой аудитории. Также применение интерактивной доски способствует формированию информационных компетенций преподавателя, мотивирует его к его профессиональному росту. Подача материала с использованием интерактивной доски отличается высоким уровнем ясности, динамичности и эффективности.

При работе с интерактивной доской педагог может использовать различные способы обучения, применять разные ресурсы и корректировать образовательный процесс в зависимости от актуальных образовательных потребностей обучающихся. Работа с интерактивной доской способствует активизации творческих способностей обучающихся [6].

Для того чтобы педагог мог максимально эффективно использовать дидактический потенциал интерактивной доски во время дистанционных занятий в вузе, необходимо соблюдение следующих условий:

– обеспечить педагогам постоянный доступ к интерактивной доске, чтобы они могли попрактиковаться и потренироваться в ее использовании;

– свободный доступ к доске должен быть не только у педагога, но и у студентов;

– наличие достаточного времени у педагога для подготовки к занятию и подбора необходимых интернет-ресурсов;

– преподаватель должен активно обмениваться опытом и ресурсами с обучающимися;

– обеспечить высокий уровень технической поддержки для того, чтобы не возникло трудностей при использовании доски.

Внеаудиторная работа с использованием современных информационных технологий хороша тем, что предоставляет обучающимся возможности усваивать материал в индивидуальном темпе, помогает сформировать индивидуальные маршруты обучения для каждого студента, способствует созданию комфортных условий для формирования у обучающихся критического мышления и творческих способностей.

Необходимо отметить следующие недостатки онлайн-образования:

1. Отсутствует социализация.
2. Пропадает интерес обучающегося.
3. Проблемы со здоровьем. Это один, на наш взгляд, из важнейших недостатков. Многие ученые прогнозируют изменение образа человека в ближайшем будущем и далеко не в самую лучшую сторону.
4. Отсутствие креатива в обучении. К сожалению, обучающийся вынужден придерживаться определенных стандартов, выполняя то или иное задание.
5. Отсутствие практических умений и навыков.

Дистанционное образование в контексте изучения иностранного языка в вузе во время внеаудиторных занятий способствует реализации следующих направлений в образовательном процессе:

1. Модернизация профессионального образования.
2. Создание современной образовательной среды.
3. Развитие университетов как центров инноваций.
4. Формирование цифровой образовательной среды.

Можно выделить следующие преимущества дистанционного обучения во время внеаудиторных занятий:

1. Наличие технической возможности обучаться, не выходя из дома. В современном мире почти у каждого есть возможность использовать гаджеты, в которых люди проводят огромное количество времени.
2. Удобство для самих педагогов. Данная профессия и так одна из самых тяжелых, ведь далеко не каждый человек сможет найти подход к каждому студенту. А в современных реалиях педагог призван лишь направить обучающегося в нужное русло и помочь с темпом развития.
3. Возможность получать образование удаленно, хотя данное преимущество достаточно противоречиво.
4. Отсутствие бюрократии. Данная тенденция наблюдается уже не первый год и, конечно же, является плюсом цифрового образования [7].

Методы дистанционного образования в России и за рубежом развивались постепенно. ДО ведет свое начало с единичного случая, когда один человек решил организовать образовательный процесс не напрямую с учеником, а на расстоянии. «Пионером» дистанционного обучения стал американец К. Филипс. В 1728 году он дал в газету Бостона объявление о своих услугах; в нем говорилось, что Филипс готов обучить любого желающего стенографии по переписке, вне зависимости от того, в каком районе США проживает ученик.

Основным инструментом дистанционного образования с того момента стала почта. В связи с тем, что средства связи в то время не отличались совершенством, основное внимание акцентировалось на системе образования. Вскоре, как утверждает Т.И. Скрипникова, была разработана методика трансляции информации от педагога к ученику на расстоянии. Эта методика состояла из следующих этапов: материал передается ученику, ученик его изучает, выполняет задание, а потом получает замечания и другие комментарии от педагога; методы у всех педагогов были одни, варьировались только темы и способы контроля усвоенных знаний.

Начало XX века – принципиально новый период в развитии дистанционного обучения. В этот период продолжают активно развиваться средства связи. Педагоги начали разрабатывать курсы лекций, которые обучающиеся прослушивали в домашних условиях по радио. На телевидении и радио стали создаваться каналы и образовательные программы; впоследствии они стали прообразом видеолекций, которые пользуются большой популярностью в настоящий момент.

В 1960-е годы дистанционное образование было признано качественным методом обучения, стало пользоваться большой популярностью на международном уровне и получило международное признание.

Тем не менее настоящая революция в дистанционном образовании произошла с появлением Интернета. Благодаря ему ДО стало более удобным и доступным для всех слоев населения. В 1980-е годы ведущие университеты специально разрабатывали образовательные программы, доступные пользователям компьютера. Первый образовательный курс, который можно было полностью пройти с использованием Интернета, появился в 1994 году. 1997 год – год, когда была разработана первая LMS-система – платформа, на которой пользователи размещали учебные курсы и обучались сами. Её разработала компания Blackboard.

В России дистанционное образование стало официально применяться с мая 1997 года, когда был издан приказ № 1050 Министерства образования России о проведении эксперимента в сфере дистанционного образования.

Фактически технология дистанционного образования с течением времени осталась неизменной: менялись только каналы коммуникации, а технологии реализации усложнялись.

Технологии дистанционного обучения постоянно развиваются. Регулярно появляются различные технические новшества. В связи с этим постепенно расширяются возможности общения обучающихся с представителями профессорско-преподавательского состава.

В связи с пандемией новой коронавирусной инфекции роль и место дистанционных технологий в системе внеаудиторных занятий по английскому языку в вузе значительно увеличились. Предыдущий опыт дистанционного образования способствовал оперативной разработке новой модели устройства образовательного процесса. Тем не менее следует отметить, что на данный момент цифровые технологии развиты недостаточно для того, чтобы дистанционное обучение стало полноценной заменой очному обучению, и это особенно заметно в сфере формирования профессиональных практических компетенций.

Главной целью современного внеаудиторного занятия по английскому языку с использованием дистанционных технологий является формирование безопасной для обучающихся среды, в которой осуществляется образовательный процесс, а также обеспечение необходимых условий для личностно ориентированного обучения, обеспечение доступности качественного образования, в том числе для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, вы-

сокомотивированных и одаренных обучающихся. Сегодня в мире существует огромное разнообразие инструментов для использования в дистанционном обучении [6].

Проведенный анализ позволяет сделать следующие основные выводы:

1. Внеаудиторное изучение английского языка с использованием современных технологий позволяет развить профессиональные навыки, получить полноценное высшее образование и освоить новую профессию, даже получить научное звание, вплоть до докторской степени.

2. Система образования имеет доступ к огромному многообразию общепользовательских сервисов, цифровых образовательных ресурсов и т. д.

3. Основными задачами дистанционных образовательных технологий являются доступность и открытость обучения независимо от географии, социального положения и состояния здоровья. Особенно актуально использование дистанционных технологий обучения для социальных групп, которые лишены возможности получать образование по классической модели.

4. Подготовка кадров, владеющих методиками дистанционного обучения, повышение квалификации преподавателей для использования этих инструментов, обеспечение методической поддержки преподавателей, работающих в системе ДО, является первоочередной задачей современного образования.

5. В данный момент существующих интерактивных образовательных ресурсов недостаточно для того, чтобы активно распространять дистанционное обучение и использовать его во время внеаудиторных занятий по английскому языку. В первую очередь это касается тренажеров, представляющих собой комплексы интерактивных заданий с возможностью аналитики и обратной связи. Большинство ресурсов такого типа являются платными.

6. Ресурсная составляющая не всегда соответствует требованиям дистанционного обучения, так как необходимо дорогостоящее оборудование, наличие качественного соединения и т. д. Поэтому формирование материально-технической базы электронного дистанционного обучения является основной задачей в современных условиях.

7. Дистанционное образование в рамках внеаудиторного изучения английского языка предполагает самообразование и консультирование, что довольно сложно для обучающихся.

8. С начала 2020 года, когда студенты не могли посещать учебные заведения, дистанционное обучение стало временной альтернативой очному образованию.

Описывая особенности взаимодействия обучающегося с электронными ресурсами во время внеаудиторных занятий по английскому языку, необходимо отметить следующее:

– современный студент, в отличие от учащихся предыдущих поколений, не читает издание обстоятельно «от корки до корки», а визуально «сканирует» текст, то есть бегло просматривает ее содержание, выделяя только то, что представляется ему наиболее интересным и актуальным. Такое поведение современного обучающегося связано с тем, что объем информации, с которым человек сталкивается ежедневно, резко возрос, поэтому изменились скорость и темп чтения;

– современный студент плохо воспринимает информацию без наглядности, без яркого иллюстративного ряда. Причина – та же, что указана выше;

– современный студент, в отличие от студентов предыдущих поколений, не считает печатное слово безоговорочной истиной; любую информацию он привык проверять в Интернете.

Можно выделить несколько условий успешного и эффективного внеаудиторного изучения английского языка студентами с использованием современных информационных технологий в формате дистанционного и смешанного обучения.

В первую очередь это наличие у педагогов и обучающихся достаточного уровня информационной грамотности и базовых информационно-технических компетенций, необходимых для успешного использования современных средств коммуникации, так как именно на этих средствах коммуникации основан сам процесс дистанционного образования. Для того чтобы научить студентов использовать электронные ресурсы в дистанционном образовательном процессе, педагог должен сам владеть соответствующими умениями и навыками. Для этого необходимо постоянно повышать квалификацию педагогов, формируя у них информационную культуру, информационную грамотность, практические навыки использования современных средств коммуникации.

Также в значительной степени влияет на успешность внеаудиторного обучения такой фактор, как наличие у обучающихся мотивации и познавательного интереса. Не вызывает сомнения тот факт, что при внеаудиторном обучении степень самостоятельности обучающегося гораздо выше, чем при обучении в традиционном формате. С одной стороны, это хорошо, так как обучающиеся привыкают ответственно подходить к своему обучению и его результатам. Однако, с другой стороны, далеко не все обучающиеся мотивированы к самостоятельному приобретению знаний; особенно сложно организовать внеаудиторное обучение студентов-первокурсников, так как на первом курсе у многих студентов присутствует только внешняя мотивация к обучению.

При соблюдении указанных выше условий внеаудиторное изучение английского языка с применением современных информационных технологий может быть эффективной и качественной формой образования. При этом необходимо помнить о том, что дистанционное образование ни в коем случае не является полноценной заменой традиционному образованию, когда педагог и ученик взаимодействуют лично. Внеаудиторное обучение может лишь дополнять традиционный образовательный процесс.

Библиографический список

1. Bennet N., Dunne E. How Children Learn, Implications for Practice. *Teaching and Learning in the Secondary School*. 1994: 50–56.
2. Brog S., Al-Busaidi S. *Learner Autonomy: English Language Teachers' Beliefs and Practices*. British Council, 2012.
3. Charlemagne Fanou C. Learner Autonomy and Learner Assessment of Teaching. An Appraisal of Learners' Supposed Capacity of Assessing Their Teacher's Teaching: Case of the Teaching. *International Journal of Business and Social Science*. 2015.
4. Kasper L.F. New Technologies, New Literacies: Focus Discipline Research And ESL Learning Communities. *Language Learning & Technology*. 2000; Vol. 4, № 2: 105–128.
5. Kim A.J. *Community building on the web: Secret strategies for successful online communities*. Addison-Wesley Longman Publishing Co., Inc., 2000.
6. Pappas C. *How Gamification Reshapes Learning*. Available at: https://elearningindustry.com/how-gamification-reshapes-learning#introduction
7. Melton J. *The LMS Moodle: a usability evaluation*. Prefectural University of Kumamoto, 2006.

References

1. Bennet N., Dunne E. How Children Learn, Implications for Practice. *Teaching and Learning in the Secondary School*. 1994: 50-56.
2. Brog S., Al-Busaidi S. *Learner Autonomy: English Language Teachers' Beliefs and Practices*. British Council, 2012.
3. Charlemagne Fanou C. Learner Autonomy and Learner Assessment of Teaching. An Appraisal of Learners' Supposed Capacity of Assessing Their Teacher's Teaching: Case of the Teaching. *International Journal of Business and Social Science*. 2015.
4. Kasper L.F. New Technologies, New Literacies: Focus Discipline Research And ESL Learning Communities. *Language Learning & Technology*. 2000; Vol. 4, № 2: 105-128.
5. Kim A.J. *Community building on the web: Secret strategies for successful online communities*. Addison-Wesley Longman Publishing Co., Inc., 2000.
6. Pappas C. *How Gamification Reshapes Learning*. Available at: https://elearningindustry.com/how-gamification-reshapes-learning#introduction
7. Melton J. *The LMS Moodle: a usability evaluation*. Prefectural University of Kumamoto, 2006.

Статья поступила в редакцию 05.10.22

УДК 738 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-249-252

***Shcherbaneva A.V.**, senior teacher, Department of English and Professional Communication of the Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: avshcherbaneva@fa.ru*

NEUROTECHNOLOGY IN THE TEACHING OF ENGLISH AT THE UNIVERSITY. The article explores the main features of neurotechnology in the teaching of English. The author considers the variants of neurotechnology application and its influence on the formation of students' language competence. The article is also devoted to the study of the advantages of neurotechnologies application in the linguistic higher education institutions. Neurolinguistic programming is a universal technique for establishing the most successful communication between the teacher and students, based on the possession by the subject of the educational process of certain knowledge in psychology (physiological aspect) and the use of special vocabulary (linguistic aspect). The article concludes that "The most successful communication" by means of neurolinguistic programming is such conditions of the educational process that will allow the student to master the educational material in a form focused on his type of modality, as well as conditions that motivate the need to obtain this material, which ensures its best perception and assimilation.

Key words: **Neurotechnology, English language, teaching, higher education, learning.**

***А.В. Щербанева**, ст. преп., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: avshcherbaneva@fa.ru*

НЕЙРОТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ

В статье исследуются основные особенности использования нейротехнологий в преподавании английского языка. Рассматриваются варианты применения нейротехнологий и их влияние на формирование языковой компетенции обучающихся. Исследуются основные преимущества применения нейротехнологий в вузовском лингвистическом образовании. Нейролингвистическое программирование – это универсальные приемы по установлению максимально успешной коммуникации педагога с учащимися, основанные на обладании субъектом учебного процесса определенных знаний в психологии (физиологический аспект) и использовании специальной лексики (лингвистический аспект). В статье делается вывод о том, что «максимально успешная коммуникация» средствами нейролингвистического программирования – это такие условия учебного процесса, которые позволят ученику осваивать учебный материал в форме, ориентированной на его тип модальности, а также условия, мотивирующие необходимость получения этого материала, что обеспечивает его наилучшее восприятие и усвоение.

Ключевые слова: **нейротехнологии, английский язык, преподавание, высшее образование, обучение.**

Актуальность выбранной темы обусловлена тем, что в данный момент значительно возрос интерес исследователей к инновационным технологиям изучения иностранного языка. Динамизм жизни в современном обществе постепенно возрастает, социальный прогресс идет быстрыми темпами. В связи с этим возникает необходимость в непрерывном образовании. Основная задача современной системы образования заключается в том, чтобы воспитать личность, способную к саморазвитию и самообразованию. Для этого необходимо найти оптимальный путь организации образовательно-воспитательного процесса, разработать новые рациональные варианты содержания и структуры обучения.

Для того чтобы студенты вуза могли эффективно изучать иностранный язык в современных условиях, представляется оправданным и целесообразным использовать различные нейротехнологии, включая нейролингвистическое программирование. Нейролингвистическим программированием называется комплекс технологий, которые можно использовать в контексте основного метода для успешного освоения обучающимся любого иностранного языка.

При изучении иностранного языка в вузе используются нейротехнологии, которые направлены на то, чтобы активировать те или иные зоны мозга, а также установить определенные связи. После этого происходит фиксация достигнутых результатов при помощи специальной программы. Для того чтобы эта программа стала доступной, нужно активировать механизм, который отвечает за восприятие субъектом информации извне. Или же необходимо активировать внутренний механизм, который отвечает за формирование учебной мотивации.

При помощи нейролингвистического программирования практически любой студент может достичь высоких результатов в освоении иностранного языка, а также повысить свою личную и профессиональную эффективность. В настоящее время знание иностранного языка становится нормой для любого образованного человека, так как большинство современной компьютерной, политической и экономической терминологии – слова из английского языка. Английский язык давно завоевал статус языка международной деловой и политической коммуникации.

В соответствии с актуальными требованиями государственного образовательного стандарта одна из главных целей изучения иностранного языка в вузе – формирование коммуникативной компетенции обучающихся. При этом необходимо иметь в виду, что коммуникативная компетенция является интегративной компетенцией и включает в себя несколько аспектов: коммуникативные способности в говорении, письме и чтении; языковые знания, необходимые для порождения и идентификации информации; фоновые знания в области лингвострановедения и культуры изучаемого языка, необходимые для успешной межкультурной коммуникации. Одним из главных средств обучения иностранному языку в вузе является языковая среда, все остальные средства следует расценивать как вспомогательные.

В основном процесс обучения иностранному языку в современном вузе направлен на то, чтобы обучающиеся практически овладели иностранным языком, поэтому большое значение приобретает развитие речевой компетенции обучающихся. Одним из эффективных методов формирования речевой компетенции обучающихся в условиях вузовского образования является обучение иностранному языку с использованием неройтехнологий.

Цель данной работы – исследовать роль и место нейротехнологий в организации образовательного процесса при изучении иностранного языка в вузе.

В связи с данной целью были поставлены следующие задачи.

1. Исследовать понятие и сущность нейротехнологий.
2. Определить возможности и перспективы применения нейротехнологий при изучении иностранного языка в вузе.
3. Определить ключевые преимущества использования нейротехнологий в процессе обучения иностранному языку в вузе.

Научная новизна работы заключается в том, что в исследовании выявлены ключевые преимущества нейротехнологий в сравнении с другими образовательными технологиями, используемыми при изучении иностранного языка в вузе.

Теоретическая значимость работы заключается в том, что в исследовании сформулированы организационно-методические условия эффективного применения нейротехнологий при изучении английского языка в вузе. Практическая значимость исследования заключается в том, что результаты исследования могут быть использованы для разработки методических рекомендаций по организации процесса преподавания иностранного языка в вузе.

Понятие и сущность нейролингвистического программирования. Нейролингвистическое программирование можно рассматривать как науку и искусство одновременно. Нейролингвистическое программирование можно назвать искусством, потому что каждый вносит в эту технологию собственную индивидуальность, которую нельзя выразить в технологиях или словах. И в то же время нейролингвистическое программирование – это наука, которая представляет собой определенную четко структурированную систему [1–6].

Нейролингвистическое программирование – это набор определенных методов, при помощи которых можно изменить то, как индивид воспринимает собственный субъективный опыт. Впервые термин «нейролингвистическое программирование» был введен в научный обиход в 1976 году. Именно в это время были выработаны базовые руководящие принципы, способствующие эффективной реализации техник нейролингвистического программирования в сфере образования. Эти принципы представлены ниже.

1. Любое поведение человека основано на позитивном намерении.
2. Любая техника направлена на то, чтобы расширить возможности выбора человека.
3. Неудач не существует, имеется только обратная связь между действиями человека и результатом этих действий.
4. Человек обладает всеми способностями, которые нужны для достижения успеха в конкретной сфере.
5. Чем более гибкое поведение демонстрирует человек, тем лучше он будет справляться с проблемами и добиваться нужных ему перемен.

Начиная со второй половины 1970-х годов, нейролингвистическое программирование начало бурно развиваться. Большую роль в развитии этого направления сыграли такие исследователи, как Р. Дилтс, Д. Гордон, Ф. Пьюселик. В России нейролингвистическое программирование развивается, начиная с 1990-х годов. Оно пользуется большой популярностью, но тем не менее до сих пор не имеет научного обоснования [3].

Первый этап развития нейролингвистического программирования связан с теорией моделирования Фрица Перлза – основоположника гештальтпсихологии. В связи с этим взгляд нейролингвистического программирования на поведенческие и мыслительные паттерны имеет непосредственную связь с гештальт-методом. Также важный вклад в развитие нейролингвистического программирования внес гипнотерапевт Милтон Эриксон. В своей практике он использовал ряд авторских лингвистических паттернов для создания трансовых состояний различной глубины. Эти лингвистические паттерны погружали человека в гипноз [2].

Также исследованиями в области нейролингвистического программирования занимался Джон Гриндер. Он получил ученую степень доктора в области лингвистики, изучая научные труды Ноама Хомского. В связи с этим нейролингвистическое программирование имеет непосредственную связь с лингвистикой и психолингвистикой. В соответствии с одним из главных постулатов нейролингвистического программирования внутренние процессы субъективного опыта человека находят свое отражение в лингвистических структурах, в языке, в устной и письменной речи человека.

Нейролингвистическое программирование имеет непосредственную связь с исследованиями в области поведенческой психологии и с изучением условной рефлекторной деятельности. Информация, поступающая к человеку из внешнего мира, в соответствии с основными принципами нейролингвистического программирования, обрабатывается мозгом и далее реализуется в коммуникации и внешних поведенческих паттернах индивида. Исследуя эти процессы, теоретики нейролингвистического программирования обнаружили мельчайшие, неделимые фрагменты человеческого опыта – субмодальности, с их помощью можно описать структуру человеческого опыта на микроуровне. Постулаты и принципы нейролингвистического программирования используются в современном образовании, включая преподавание иностранного языка.

Возможность применения приемов нейролингвистического программирования в изучении иностранного языка.

Если рассматривать любой язык с точки зрения нейролингвистического программирования, то язык – это в первую очередь продукт нервной системы. Но при этом язык сам стимулирует и формирует нервную деятельность человека. Речь – это один из главных способов, при помощи которого человек вызывает у других людей ответную реакцию нервной системы. Для того чтобы исследовать способы выстраивания эффективного взаимодействия и коммуникации, необходимо знать, как именно можно использовать родной или иностранный язык с целью обучения, побуждения человека к каким-либо действиям с целью выражения тех или иных идей, постановки целей и оценки результатов деятельности.

Основной постулат нейролингвистического программирования заключается в том, что язык не способен адекватно отражать жизненный опыт человека и особенности окружающей его действительности. При помощи метамодели языка можно выявить наиболее характерные случаи искажения и, обогатив позитивный опыт человека, исправить эти искажения. В соответствии со вторым постулатом нейролингвистического программирования язык имеет непосредственную связь с психикой человека, и эту связь необходимо использовать в процессе обучения иностранному языку [5].

С учетом основных принципов нейролингвистического программирования языковые формы служат для того, чтобы отражать состояние психики человека и состояние его мышления, при этом о состоянии психики человека несет информацию именно язык человека и его речь. Из этого постулата вытекает наличие психологических границ между двумя аспектами высказывания – поверхностным и глубинным.

В соответствии с третьим постулатом нейролингвистического программирования механизмы вариативной интерпретации действительности имеют специфический характер. Бывает, что человек выбирает конкретный вариант языковой формы и делает это спонтанно, но фактически этот выбор не носит спонтанного характера. Выбор, скорее, обусловлен тем, как у человека устроена психика, а также тем, каким образом человек осмысляет свой жизненный опыт.

Информацию о мире человек получает при помощи пяти чувств. Однако для внутренней репрезентации окружающей действительности он использует не только их. В качестве примера можно привести слух. Для того чтобы человек услышал звук, переработал его, определил его смысл и сохранил в памяти, нервная система должна проделать большую работу. То же самое будет справедливым и по отношению к другим органам чувств. Также человек обладает способностью создавать зрительные образы у себя в голове, воспроизводить речь, воображать физические ощущения, звуки, вкусы и запахи [4].

В нейролингвистическом программировании способы, при помощи которых человек получает, хранит и кодирует в своем мозгу информацию (звуки, ощущения, вкусы и запахи, картины), трактуются как репрезентативные системы. При этом у каждого человека имеется собственная предпочитаемая система получения, обработки и хранения информации. Это может быть визуальная, аудиальная или кинестетическая система. Соответственно, всех людей можно условно поделить на три категории. Визуалы – люди, которые ориентированы, преимущественно, на зрительный канал восприятия информации. Для запоминания им необходимы зрительные образы. Аудиалы – люди, которые ориентированы преимущественно на слуховой канал восприятия информации. Они хорошо запоминают слова и предложения на слух, но меньше используют зрительную опору. Кинестетики – люди, которые запоминают информацию преимущественно через движение. Каждая из трех категорий требует индивидуального подхода при изучении иностранного языка.

Каналов восприятия информации существует только три – визуальный, аудиальный, кинестетический. Тем не менее внутри себя человек использует для воспроизведения и обработки информации четыре способа. К трем вышеупомянутым каналам добавляется дигитальный канал, или внутренний диалог. Визуальный, аудиальный и кинестетический канал – аналоговые каналы. При восприятии информации визуальным, аудиальным или кинестетическим способом человек воспринимает объекты как одно целое. Дигитальный канал имеет дискретный характер. Это цифровой канал, который осуществляет работу с числами и словами.

Для каждого человека один из трех способов восприятия важнее остальных. Например, если студент – визуал, при изучении иностранного языка эффективным будет использование наглядного материала – предметных и сюжетных картинок, таблиц и схем, видеороликов. Если студент – аудиал, следует уделять больше внимания аудированию – восприятию звучащей иноязычной речи на слух. Если студент – кинестетик, следует включать в образовательный процесс упражнения, которые позволяют запомнить те или иные слова, фразы, правила через движения и жесты [1].

Кинестетики, визуалы, аудиалы и дигиталы имеют ряд различий. Эти различия связаны с такими важными аспектами, как организация мышления и памяти, наиболее эффективные способы обучения. Например, кинестетик использует для запоминания все мышцы своего тела, так как тело тоже обладает памятью. Такой способ запоминания позволяет легко освоить те или иные движения. Например, научиться плавать или ездить на велосипеде, но запоминать таким способом слова на иностранном языке и грамматические правила довольно неудобно. Для того чтобы запомнить новое слово или фразу на иностранном языке, кинестетик должен написать ее. Аудиал для прочного запоминания должен произнести слово или фразу вслух, послушав собственный голос. Визуалу для запоминания достаточно посмотреть, как выглядит слово или фраза на письме. Визуал легко запоминает зрительно большие таблицы и схемы, при этом он обладает способностью видеть одновременно весь лист. Аудиалу для запоминания информации необходимо проговорить ее про себя или вслух. Кинестетик должен выполнять какие-то движения.

Использование приемов нейролингвистического программирования при изучении лексики иностранного языка.

В соответствии с данными последних исследований, примерно 70% всей коммуникации на родном или иностранном языке осуществляется при помощи невербальной коммуникации. Во время общения человек подсознательно интерпретирует те или иные жесты, позы, особенности мимики собеседника. Также большое значение в коммуникации имеет ритм речи, интонация, логическое ударение. Данная информация имеет такое же значение, как и смысл слов, произносимых коммуникантами.

Тело и мозг человека представляют собой единую систему. Ресурсы человека неограниченны. Но для того чтобы использовать их, необходимо отказаться от ограничивающих убеждений. Для получения хотя бы элементарного представления о ранее незнакомом иностранном языке человеку необходимо переключиться с одного понимания на другое. А этот процесс достаточно сложен и носит комплексный характер. Метапрограмма «Конкретное – общее» имеет непосредственную связь с уровнем обобщения в стиле мышления человека. Чаще всего люди начинают с одного, переходя к другому. Любой вопрос используется для того, чтобы перейти на другой уровень информации и сформировать другое восприятие ситуации. В данном случае следует трактовать английский или любой другой иностранный язык как открытую систему, состоящую из множества элементов, при этом все элементы этой системы абсолютно равнозначны, но имеют различия по степени содержания.

Если студенты изучают в вузе иностранный язык, например, английский, эта деятельность способствует их личностному разностороннему развитию. Однако достичь цели разностороннего развития личности студентов возможно только в том случае, если оно подчинено общей теории систем, а не противоречит этой истории. Если английский язык изучается именно как иностранный, у обучающихся происходит автоматическое формирование очередной саморазвивающейся системы, эта система называется «английский язык в качестве иностранного». Механизмы функционирования и закон развития этой системы естественным образом эволюционируют, в связи с этим представляется оправданным и целесообразным использовать их в образовательном процессе для того, чтобы повысить его эффективность [2].

В качестве примера можно привести закон, согласно которому мозг, когда человек осуществляет речевую деятельность, формирует новую языковую систему. Происходит развитие новой системы механизмов речи, при этом функционирование этой системы осуществляется на материале иностранного языка, а родной язык к ней отношения не имеет. Любой язык включает в себя несколько уровней, или пластов. Обучающийся должен последовательно преодолеть эти уровни для того, чтобы достичь конкретных этапов в овладении иностранным языком. В частности, один из этих уровней имеет непосредственную связь с развитием у обучающихся лексической компетенции. Для этого можно использовать технологии нейролингвистического программирования.

Для того чтобы сделать изучение английского языка в вузе результативным и действенным процессом, следует использовать разные приемы и методы, основанные на нейролингвистическом программировании. Одним из главных приемов нейролингвистического программирования является визуализация. Это процесс, когда индивид должен мысленно представить себе конкретный предмет, определенную ситуацию, какого-то человека. При мысленном представлении какого-либо объекта у обучающегося происходит активизация всех чувств организма, при этом осуществляется ускорение обработки и запоминания информации.

Визуализацию можно считать одним из самых действенных способов повлиять на подсознание человека, потому что человеческий мозг не способен к дифференциации реальности и подсознательного воспроизведения. Благодаря визуализации формируется психологическая гибкость, а это тоже крайне важно, когда человек изучает иностранный язык, например, английский.

Необходимо предоставить студенту право совершать ошибки, которые при изучении иностранного языка являются неизбежными. Также следует задействовать все методы и приемы обучения для развития различных аспектов языковой компетенции – устной и письменной речи, аудирования и чтения [4].

В данном случае можно говорить об эффективности приема визуализации в связи с тем, что он основан на некоторой спонтанности и непринужденности в построении образов. Например, для того чтобы быстро запомнить большое количество английских фраз или слов, можно использовать такой метод, как построение ассоциативных рядов. Это значительно облегчит процесс формирования лексической компетенции, так как на занятиях по любому иностранному языку важная задача обучающегося – в короткий срок выучить наизусть как можно больше слов и фраз.

Чтобы сделать процесс запоминания более быстрым и эффективным, нужно сделать так, чтобы у обучающегося появились ассоциации того или иного слова (фразы, предложения) с определенным зрительным образом. После этого обучающийся сможет правильно распознать иностранное слово, а потом осуществить перевод этого слова на свой родной язык, то есть слово перейдет в активный словарь обучающегося. При помощи визуализации можно сделать более

эффективной передачу информации во время изучения любого иностранного языка. При изучении иностранного языка с использованием метода визуализации обучающийся постепенно приобретает навык «видеть слова мозгом», только в этом случае можно добиться хороших результатов. Этот навык нуждается в постоянном развитии, при этом при условии регулярной тренировки он может быть развит и автоматизирован практически у любого студента.

Также этот навык нуждается в регулярной и систематической тренировке. Для этого можно, в частности, использовать упражнения, направленные на создание у студентов определенных ассоциаций с теми или иными словами или фразами на английском языке. Такие приемы способствуют формированию языковой компетенции и расширению словарного запаса обучающихся, что играет важную роль в формировании коммуникативных навыков.

Современные технологии дают возможность использования виртуальной реальности для визуализации языковых ситуаций.

С апреля 2022 г. в Финансовом университете при Правительстве Российской Федерации действует VR центр «Киберхаб». Департамент английского языка и профессиональной коммуникации интегрирует его возможности в программу преподавания иностранного языка. Для студентов была организована виртуальная прогулка по музею, после которой был проведен квест на английском языке. Эти и другие проекты на английском языке были успешно реализованы, и можно уже прийти к определённым выводам. Так, вовлеченность студентов в образовательный процесс увеличивается в несколько раз, и, как следствие, значительно повышается мотивация и интерес слушателей к изучению данной дисциплины. Сама организация обучения не оставляет места отвлечению на посторонние факторы, студенты максимально концентрируются на решении поставленных образовательных задач при изучении иностранного языка.

Система приемов нейролингвистического программирования, формирующих лексические компетенции.

При помощи языка человек описывает окружающую реальность, включая события, которые происходят внутри конкретного человека, например, при помощи языка человек может описать свои мысли чувства. Но перед тем как выбрать носителей языка, которых нужно моделировать, человек должен иметь четкое представление об описываемой реальности. Что касается самых популярных языков, здесь велика вероятность того, что разные носители будут давать разное описание одной и той же реальности.

Эти различия приобретают особое значение, когда обучающиеся уже дошли до продвинутого уровня изучения иностранного языка. На данном этапе при изучении иностранного языка можно использовать оригинальные фильмы и литературные произведения. Моделируя носителей, обучающийся описывает окружающую реальность так же, как описывают ее они. В связи с этим педагог должен особенно внимательно выбирать подлежащие моделированию объекты. Например, если обучающиеся изучают деловой английский, необходимо выбирать фильмы и книги соответствующей тематики, посвященные бизнесу, чтобы обучающийся усваивал надлежащие модели поведения и речи.

У моделирования существует несколько стадий. Стадия бессознательной ассимиляции модели имеет три варианта.

1. Обучающийся копирует речь носителей на слух, но не следит за речью по тексту.
2. Обучающийся копирует речь носителей и одновременно следит за транскрипцией текста.
3. Обучающийся копирует речь носителей языка и одновременно следит за письменной версией текста. Необходимо проработать аудиоматериал по всем трем пунктам, указанным выше, после этого следует начать работу по выяснению смысла текста, для этого обучающиеся читают перевод вслух и про себя, а также пользуются словарем или справочником.

Следующая стадия моделирования – проверка выученного материала в параллельном контексте. У данной стадии также существует три варианта.

1. Запомнившиеся фрагменты аудиокурса проговариваются вслух.
2. Обучающийся самостоятельно читает текст по транскрипции.
3. Обучающийся самостоятельно читает текст в записи.

В настоящий момент существуют большие перспективы использования нейролингвистического программирования для того, чтобы смоделировать процесс обучения. Нейролингвистическое программирование используется для того, чтобы построить для каждого обучающегося индивидуальную стратегию обучения в зависимости от особенностей личности обучающихся. При помощи этой технологии можно изменить стереотипы работы педагога и сделать обучение иностранному языку в вузе значительно более эффективным.

Есть несколько полезных и важных идей нейролингвистического программирования. В первую очередь необходимо понимать: для того чтобы человек был успешным, он должен правильно поставить цель своей деятельности. Когда человек осознает свою цель, он знает, какие действия и каким образом нужно предпринять для того, чтобы достичь этой цели. При целеполагании необходимо использовать тот принцип нейролингвистического программирования, что всех людей можно разделить на разные категории в зависимости от того, какой способ усвоения информации у них является ведущим.

Если у человека ведущий способ восприятия информации – визуальный, такой человек отличается опрятностью и организованностью, обладает талантом рассказчика, хорошо запоминает зрительные образы, но испытывает трудности с запоминанием вербальных инструкций. Такой человек всегда в мельчайших подробностях помнит, что он видел. Читая текст, он испытывает дискомфорт, когда видит незнакомые слова. Когда визуал разговаривает, он поднимает подбородок вверх, у него высокий голос. Визуал хорошо и быстро читает, его фантазия отличается образностью и яркостью. Взгляд у него всегда направлен вверх, он часто мигает, прищуривается и хмурит брови. Визуал часто употребляет такие выражения: «Я вижу, что вы хотите мне сказать», «Покажите, пожалуйста», «Я хочу это внимательно рассмотреть».

Аудиал часто разговаривает сам с собой, при этом он шевелит губами и при чтении проговаривает слова про себя. Аудиал хорошо запоминает услышанное, но плохо запоминает зрительные образы, у него развито чувство ритма, он хорошо помнит то, о чем он говорил. Аудиал испытывает интерес к дискуссиям, он легко и быстро может прочитать новое слово. Взгляд его направлен по средней линии. Во время его мимических движений активнее всего движется рот, могут также двигаться уши. Аудиал употребляет такие слова, как «обратиться вслух», «я не услышал», «скажите это погромче».

Для кинестетика характерно то, что он всегда старается сократить дистанцию между собеседником во время разговора. Он всегда использует большое количество жестов в общении. Когда кинестетик читает, он водит пальцем по тексту. Для него характерны такие особенности, как тактичность и лаконичность, он использует активные движения и слова. Кинестетик обычно направляет подбородок вниз, у него довольно низкий голос, глаза направлены по линии вниз. Он часто употребляет такие выражения, как «держать себя в руках», «чувствовать», «поддерживать контакт» [2].

Используя эти знания о том, как обучающиеся по-разному воспринимают информацию, педагог может более эффективно организовать процесс обучения иностранному языку. Например, для визуалов при составлении заданий необходимо использовать лексику, которая описывает размер, форму и цвет. Разные пункты учебного контента необходимо выделять разными цветами.

При обучении аудиала большое значение имеет тембр голоса, а также его громкость, ритм речи и правильная расстановка пауз. Что касается кинестетика, при обучении людей этого типа следует использовать высокую скорость и жесты. Преувеличение любой информации способствует ее быстрому запоминанию.

При обучении с использованием методов нейролингвистического программирования следует уделять приоритетное внимание работе в группе. В зависимости от того, какую цель ставит перед собой педагог, необходимо разделять студентов на группы в зависимости от того, какой тип восприятия информации у них является ведущим.

Библиографический список

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения иностранным языкам)*. Москва: Издательство ИКАР, 2009.
2. Алдер Г. *НЛП: современные психотехнологии*. Санкт-Петербург, 2011.
3. Алещанова И.В., Душаткина М.В., Давыдова Л.Ф. Нейролингвистическое программирование и обучение иностранным языкам. *Городу Камышину – творческую молодёжь*: материалы III Региональной научно-практической студенческой конференции. Волгоград, 2009.
4. Баксанский О.Е., Кучер Е.Н. Когнитивная модель стилей лидерства в образовании. *Применение новых технологий в образовании*: материалы XV Международной конференции. Троицк: МОО Фонд новых технологий в образовании «Байтик», 2010: 403.
5. Баранов А.Н. *Введение в прикладную лингвистику*: учебное пособие. Москва, Эдиториал УРСС, 2011.
6. *Нейролингвистические технологии в обучении лексической стороне речи в иноязычном образовании*. Available at: https://www.bibliofond.ru/view.aspx?id=893633

References

1. Azimov `E.G., Schukin A.N. *Novyj slovar' metodicheskih terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya inostrannym yazykam)*. Moskva: Izdatel'stvo IKAR, 2009.
2. Alder G. *NLP: sovremennye psihotehnologii*. Sankt-Peterburg, 2011.
3. Aleschanova I.V., Dushatkina M.V., Davydova L.F. Nejrolingvisticheskoe programmirovanie i obuchenie inostrannym yazykam. *Gorodu Kamyshinu – tvorcheskuyu molodezh'*: materialy III Regional'noj nauchno-prakticheskoj studencheskoj konferencii. Volgograd, 2009.
4. Baksanskij O.E., Kucher E.N. Kognitivnaya model' stilej liderstva v obrazovanii. *Primenenie novyh tehnologij v obrazovanii*: materialy XV Mezhdunarodnoj konferencii. Troick: MOO Fond novyh tehnologij v obrazovanii "Bajtik", 2010: 403.
5. Baranov A.N. *Vvedenie v prikladnuyu lingvistiku*: uchebnoe posobie. Moskva, `Editorial URSS, 2011.
6. *Nejrolingvisticheskie tehnologii v obuchenii leksicheskoj storone rechi v inoyazychnom obrazovanii*. Available at: https://www.bibliofond.ru/view.aspx?id=893633

Статья поступила в редакцию 02.10.22

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 811.35 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-254-256

Barakhoyeva N.M., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Ingush Language Ingush Research Institute of the Humanities n.a. Ch.E. Akhriev; Department of the Ingush Language, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: nbarakhoyeva.mail.ru*

ON SOME FUNCTION FEATURES OF TRANSITIVE VERBS IN THE INGUSH LANGUAGE. The work discusses the main criteria for contrasting Ingush verbs by the meaning of transitivity / intransitivity of the action expressed by them. The paper indicates the relationship of the syntactic meaning of the verb of the Ingush language with the actant derivation of the utterance. It also analyzes the ways and means of formation of transitive verbs using affixed verbs. As affixed verbs, the verbs of the type *de* 'to do' and *dita* 'to leave' act synchronously. Note that the verb *dita* is considered as a part of newly formed verbs as a fully-fledged word-formation suffix. Since this verb is practically desemanticized in this function. The verb *de* is considered by us as an affixed verb. The latter as part of the neoplasm does not completely lose its semantics. In this regard, the article also pays attention to the problem of verb causation in the Ingush language. The newly formed derivative-transitive verbs and the meanings expressed by them are also analyzed. Attention is also drawn to the presence of double transitive verbs in the Ingush language. The features of their education in the language are also considered.

Key words: **Ingush language, transitive verbs, causative, causation, jussive, permissive, valency, derivation, actant.**

Н.М. Барахоева, *д-р филол. наук, проф., ГБУ «Ингушский научно-исследовательский институт гуманитарных наук имени Ч.Э. Ахриева», ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: nbarakhoyeva.mail.ru*

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ПЕРЕХОДНЫХ ГЛАГОЛОВ В ИНГУШСКОМ ЯЗЫКЕ

В предлагаемой статье рассматриваются основные критерии противопоставления ингушских глаголов по значению переходности / непереходности выражаемого ими действия. В работе указывается на взаимосвязь синтаксического значения глагола ингушского языка с актантной деривацией высказывания. Здесь также анализируются способы и пути образования переходных глаголов при помощи аффигированных глаголов. В качестве аффигированных глаголов выступают синхронно глаголы типа *де* «делать», *дита* «оставить». Отметим, что глагол *дита* рассматривается в составе вновь образованных глаголов в качестве полноценного словообразовательного суффикса, так как данный глагол в этой функции практически десемантизируется. Глагол *де* рассматривается нами в качестве аффигированного глагола. Последний в составе новообразования не теряет полностью свою семантику. В связи с этим в статье уделяется внимание и проблеме каузирования глаголов в ингушском языке. Анализируются также и вновь образованные производно-переходные глаголы и выражаемые ими значения. Обращается внимание на наличие в ингушском языке дважды переходных глаголов. Рассматриваются особенности их образования в языке.

Ключевые слова: **ингушский язык, переходные глаголы, каузатив, каузирование, юссив, пермиссивное значение, валентность, деривация, актант.**

Как известно, синтаксическое различение глаголов на переходные и непереходные в естественном языке основано на значении глагольных лексем, на их сочетаемостности с тем или иным падежом, что в результате приводит к возможности построения той или иной синтаксической конструкции в языке.

Основной целью данной статьи является рассмотрение особенностей переходных, производно-переходных глаголов в ингушском языке, их образования, семантики, изменения актантной деривации при их преобразовании. Для достижения этой цели поставлены задачи:

– определение типов синтаксических конструкций, образуемых рассматриваемыми глаголами в ингушском языке;

– установление типов согласования глаголов с актантами действия, заложенного в самом глаголе;

– анализ способов образования и преобразования переходных глаголов.

Теоретическая значимость данного исследования заключается в том, что некоторые его положения могут использоваться при изучении теоретических вопросов, касающихся категории переходности в ингушском языке, с грамматическим членением предложения, а также проблем, связанных с реализацией категории залога в нахских языках.

Практическая значимость работы состоит в том, что материалы статьи могут быть применены при подготовке лекционных и практических занятий по морфологии и синтаксису ингушского языка.

Известно, что переходный глагол в ингушском языке образует эргативную конструкцию предложения, в которой субъект действия оформляется эргативным падежом, а объект действия – именительным (абсолютивным) падежом, глагол при этом согласуется в классе и числе (если имеет при себе классный экспонент *в, й, б*) с объектом действия. В то время как непереходный глагол, как правило, передает действие, ориентированное на его субъект. Непереходный глагол создает номинативную конструкцию, при которой субъект оформлен именительным (номинативным) падежом. Глагол же согласуется с субъектом в классе и числе, причем и в том, и в другом случае субъект и объект действия в предложении оформляется именительным падежом в различных его функциях: в значении номинативном при непереходных глаголах – (субъект в номинативной конструкции предложения): ***К1аьнк*** *ишколе вода* – «**Мальчик (ном.)** идет в школу») и в значении абсолютивном при переходных глаголах (объект в эргативных конструкциях предложения): **К1аьнк** даьга д1авеннав цо – «**Мальчик (абсол.)** отцу передал он (эрг.) / **Мальчика (абсол.)** отцу передал он (эрг.)»

Проблема переходных глаголов и их согласования с актантами предложения уже рассматривались в исследованиях нахских лингвистов: Н.Ф. Яковлева, Ю.Д. Дешериева, А.И. Халидова и др. Тем не менее отнести данную проблему в нахском языкознании к числу решенных, на наш взгляд, еще рано. Многие вопросы здесь остаются открытыми.

Так, например, в нахских языках к переходным глаголам традиционно относят и глаголы чувственного восприятия (verba sentiendi) тоже. В связи с этим заметим следующее. Лексемы типа *хета* – «казаться», *деза* – «нуждаться», *ла* – «желать» и т. п. относятся к глаголам, выражающим неконтролируемые действия. Они образуют дативные конструкции (как и в других языках), но, наш взгляд, не с субъектом, кодированным дативом, как это принято считать. В данных конструкциях ингушского языка, полагаем, субъектом действия является предикатный актант, оформленный именительным падежом, а актант, кодированный дательным падежом, выступает в роли объекта данного действия, хотя само активное действие в экстенсионал данного глагола и не заложено: *Сона дика хет из* – «Мне (дат.) хорошо казаться (през.) это / Мне нравится это» (Ср. с русским *мне хочется, мне нравится* и т. п.).

Дативные конструкции предложения с аффективными глаголами, образующими предикатный центр пропозиции, представлены во многих языках мира, что, собственно, и объединяет различные языки в специфике оформления субъекта и объекта данных конструкций. О природе неконтролируемости выраженного данными глаголами действия и пропозитивных комплексах, образуемых ими, пишет А. Вежбицкая: «При экспериенциальном способе лицо, о котором говорится в предложении, как правило, выступает в грамматической форме дательного падежа, а предикат обычно имеет «безличную» форму среднего рода. Одним из основных семантических компонентов, связанных с таким способом представления, является отсутствие контроля: не потому, что Х хочет. Безличная форма глагола и дательный падеж имени в предложениях, где речь идет о человеческих чувствах, тоже выражают отсутствие контроля» [1, с. 44–45].

В соответствии со сказанным выше аффективные и экспериенциальные глаголы в ингушском языке включаются нами в класс одновалентных непереходных глаголов.

Кроме того, традиционная грамматика нахских языков не дает исчерпывающего ответа и на вопрос о связи переходности глагола и залоговых соотношений в нахских языках. При рассмотрении переходности и связываемой с ней категории залога в нахских языках мы сталкиваемся с необходимостью решения очередной проблемы – «неаккузативности» нахских языков – с тем, чтобы определить сущность, место и роль субъекта и прямого объекта, пациенса и агенса, иными словами.

Решение вышеуказанной проблематики предполагает, очевидно, и рассмотрение особенностей ингушского языка в качестве языка, тяготеющего к эргативной и коммуникативно-ролевой стратегии оформления актантов пропозициональной структуры.

В морфологической структуре ингушского глагола переходность/непереходность грамматически не маркирована.

Еще А.С. Чикобава писал о том, «что основа переходного глагола в её простейшем виде в кавказских языках нейтральна по своей природе» [2, с. 241]. Автор ссылался на то, что нейтральность основы глагола связана с лабильной синтаксической конструкцией, образуемой основным глаголом. Такое явление, как лабильность, А.С. Чикобава трактовал следующим образом: «При переходном глаголе реальный субъект ставится в эргативном падеже, если налицо реальный объект; при отсутствии же последнего при том же глаголе реальный субъект становится в именительном падеже» [там же]. Например, в ингушском языке высказывание *Аз язду* – «Я (эрг.) пишу» предусматривает внутреннюю семантическую востребованность наличия реального объекта: *Аз* ***каьхат*** *язду* – «Я (эрг.) **письмо** (абс.) пишу». В конструкции же *Со яздеш воалл* – «Я (ном.) пишу (пишущий нахожусь)» объект можно и опустить. Полагаем, что в данном случае мы имеем дело с действием определенной языковой закономерности, ограничивающей синтаксическую сочетаемость слов, входящих в состав предложения. Считаем, что присутствие таких конструкций в языке и необходимость наличия или отсутствия в этих предложениях объекта продиктовано как раз-таки тем, что, возможно, в ранний период своего становления ингушский глагол являлся лабильным. Наше предположение подтверждается и наличием в лексике ингушского языка глагола *диза (в, й, б)* – «наполнить/наполниться», который Ю.Д. Дешериев в своей работе рассматривал как глагол, имеющий способность функционировать как в качестве переходного, так и в значении непереходного глагола одновременно: *дуц1и* – «наполнять, наполняться» [3, с. 79].

Так, при сравнении употребления в живой ингушской речи двух вариантов указанного глагола в функции переходного ***б****-иза кад* – «наполнить миску» и в функции непереходного ***в****-иза ше* – «насытиться (насытить себя)» мы видим, что актантная направленность действия (то есть согласованность действия с субъектом или объектом) меняет и семантику самого исходного глагола. В связи с этим предполагаем, что изначально в ингушском языке классный экспонент (в данном примере *д-* и *в-*) являлся одновременно и морфологическим маркером – показателем переходности/непереходности глагольной формы. А присутствие в современном ингушском языке глаголов типа *дала – даккха (в, й, б)* – «вылезать – вытаскивать», *дита – диса (в, й, б)* – «оставить – остаться», *дига – даха (в, й, б)* – «увести – уйти», *алла – олла* – «висеть – повесить» и т. д. является, на наш взгляд, подтверждением приведенного выше предположения.

Указанные пары форм характеризуются нами диахронно именно в качестве форм глаголов, которые синхронно в ингушском языке выступают по своей морфолого-синтаксической семантике в качестве лабильных. Представляется, что элементы данных лексем *т-, с-, л-, кх-* являются здесь окаменелыми, рудиментарными классными элементами, свидетельством чему выступают различия в референциальных соотношениях, выражаемых парными формами рассматриваемых глаголов. Например, в форме *дита* – «оставить» выражается соотнесенность действия с объектом этого действия, форма *диса* – «оставаться» передает соотнесенность действия с субъектом ситуации; в форме *дала – «вылезать»* заложена семантика референциальной соотнесенности ситуации с субъектом действия, в форме *даккха* – «вытащить» – с объектом действия и т. д.

Изложенное позволяет нам сделать вывод о том, что функционал классных экспонентов в диахронии ингушского языка не ограничивался ролью показателей классной отнесенности субъекта или объекта действия, отраженного в глаголе. Очевидно, что и направленность действия, передаваемого глаголом (изначально лабильным) на субъект или объект действия, являлась одной из основных задач, которые решались в языке посредством участия классных показателей. Таким образом, роль классных экспонентов в истории становления ингушского языка, во всяком случае системы глагола, была весьма многогранна.

В современном ингушском языке оппозиция переходных и непереходных глаголов уже не оформлена на морфологическом уровне. Исключением являются те случаи, когда мы встречаемся с каузированными глаголами на *-де: дага – доагаде* – «гореть – сжечь», *ага – оагаде* – «шататься – зашатать», *отта – оттаде* – «встать – поставить», *сатта – соттаде* – «гнуться – согнуть», *хада – хоададе* – «оборваться – оборвать», *мала – моладе* – «пить – напоить», *махка – мохкаде* – «пролиться – пролить».

Обращает на себя внимание и тот факт, что по своей структуре исходный глагол современного ингушского языка не отграничен от имени (структура глагола и именных частей речи в исходе слова имеет аффикс *-а: мал-а* – «пить», *нан-а* – «мама», *хоз-а* – «красивый»). Это является свидетельством частеречного синкретизма или некоторой аморфности ингушского языка.

Кроме того, если во многих языках прямой объект традиционно кодируется винительным падежом, то таковой в ингушской грамматике отсутствует. Здесь, как известно, прямой объект, как собственно, и субъект в номинативной конструкции оформляется именительным падежом. Соответственно, переходность/непереходность в ингушском языке, будучи не оформленной ни на морфологическом, ни на синтагматическом уровнях, практически остается на уровне семантики глагола.

Отмечаем, что в ингушском языке также представлены и производно-переходные глагол, т. е. переходные глаголы, образованные от непереходных.

Каузация (или каузирование) является одним из способов такого преобразования глаголов в ингушском языке. Подвергаясь каузированию, непереходные глаголы параллельно приобретают и аспектное значение начальной степени действия: *саца – соцаде* – «остановиться – остановить», *вела – велаве* – «смеяться – рассмешить», *латта – лоаттаде* – «стоять – заставить стоять», *дада – додаде* – «бежать – умыкнуть».

Как видно из примеров, каузирование происходит путем присоединения глагола *де (в, й, б)* – «делать», выступающего в качестве аффикса и имеющего в своей структуре классный показатель.

Что касается каузирования в нахских языках, хотелось бы заметить следующее. Некоторые исследователи нахских языков относят к каузированным глаголы типа *вахийта* – «пусть идет», *алийта* – «пусть говорит», *сацийта* – «пусть остановится», *аллийта* – «пусть лежит» и т. д., т. е. глаголы, структура которых построена при участии аффигированного глагола *дита (в, й, б)* – «оставить», выступающего в данном случае в качестве суффикса [4, с. 319].

Такого рода глаголы Н.Ф. Яковлев называл формами побудительного залога [5, с. 187–188], а Ю.Д. Дешериев включал данные глагольные словоформы в систему форм повелительного наклонения [6, с. 80].

Обратим внимание на тот факт, что такого рода «каузированию» подвергаются не только непереходные, но и переходные глаголы, а также глаголы, подвергшиеся уже первичному каузированию (такие глаголы являются дважды переходными: *язде – яздайта* –«писать – пусть пишет», *деша – дешийта* – «читать – пусть читает», *мала – моладе – моладайта* – «пить – напоить – позволить/заставить напоить», *саца – соацде – соцадайта* – «остановиться – остановить – позволить/заставить остановить»), в отличие от другого типа каузирования при участии глагола *де*, которое ограничено рамками непереходных глаголов.

Говоря же о глаголах типа *алийта, сацийта, вахийта, дувцийта*, хотелось бы обратить внимание на тот факт, что непереходные глаголы типа *ваха, саца, латта* при стяжении с глаголом *дита (в, й, б – ваха + дита → вахийта, саца + дита → сацийта*), становясь переходными, меняют актантную деривацию (субъектно-объектные отношения). Это значит, что непереходные глаголы в таком случае, становясь переходными, требуют наличия оформленного объекта: *вахийта* ***из*** – «пусть **он** уйдет», *сацийта* ***из*** – «пусть **он** остановится», *латтийта* ***из*** *– «пусть* ***он*** *останется стоять»* (здесь мы имеем отношение повышающей деривации – к ситуации добавляется прямой объект), что, собственно, и приводит к тому, что данные глаголы начинают функционировать в языке в значении косвенного наклонения – юссива, совмещенного с фактитивным каузативом. Если в случае с императивом действие направлено на второе лицо: *саца (хьо)* – «остановись (ты)», то в случае с юссивом действие адресовано третьему лицу: *сацийта (из)* – «пусть остановится (он)». При этом глагол из одноместного превращается в двухместный. Когда же переходный глагол подвергается стяжению с глаголом *дита (в, й, б) – яздайта, дешийта,* преобразованный глагол требует

наличия субъекта, оформленного местным падежом. Глагол же из двухместного превращается в трехместный (здесь мы снова имеем повышающую актантную деривацию). Причем побуждение, будучи адресовано третьему лицу *(книжка дешийта* ***цунга*** **–** «книжку (ном.) пусть читает **он** (местный падеж))», подразумевает возможность наличия субъекта, от которого зависит исполнение воли говорящего относительно третьего лица. Этот субъект практически никогда не обозначен в тексте, но он всегда подразумевается и должен быть оформлен эргативным падежом. А само же действие адресовано третьему лицу (тоже субъекту), обозначенному местным падежом. Получается в результате, что мы имеем как бы двухсубъектную конструкцию, в которой один субъект обозначен граммемой местного падежа, а второй субъект кодируется эргативным падежом. Очевидно, в силу того, что в ингушском языке исключается возможность одновременного функционирования в одной синтаксической конструкции двух субъектов действия, и происходит выпадение одной именной группы. Конструкция типа *дош алийта цунга* – «слово позволь (заставь) сказать ему» могла бы выглядеть следующим образом: *1а дош алийта цунга* – «ты слово позволь (заставь) сказать ему». Однако язык практически не пользуется такого рода конструкциями, в которых оформлены оба субъекта действия, один из которых (оформленный эргативом) играет роль вынуждающего или разрешающего участника речевого акта по отношению к неучастнику речевого акта (оформленному местным падежом), предполагаемому субъекту действия, т. е. тому, кто это действие должен совершить. Интересно сравнить соотношение форм юссива от производных переходных глаголов (то есть тех, что произошли от непереходных типа *вахийта*) и дважды переходных глаголов (глаголов типа *дувцийта*). Обращает на себя внимание тот факт, что адресат действия (объект) в одном случае выражен формой именительного падежа и обозначен прямым объектом: *вахийта* ***из***, а во втором – адресат (объект) оформлен местным падежом и обозначен косвенным дополнением: *алийта* ***цунга***.

Кроме того, переходные глаголы рассматриваемого типа могут использоваться и в индикативе (при выражении значения пермиссивного каузатива): *аз-м дешийт цунга* – «я-то разрешаю ему учиться», *аз-м вохийт из* – «я-то разрешаю ему уйти», что, на наш взгляд, подтверждает тот факт, что стяжение глаголов с аффигированным глаголом *дита (в, й, б)* в нахских языках вызвано также и необходимостью изменения валентности исходного глагола. Ну а валентность глагола, в свою очередь, изменяется в силу необходимости оформления субъекта действия эргативным падежом.

В ингушском языке переходные глаголы, которые снабжены классным показателем в их структуре, имеют особые формы объектного согласования, согласования с подлежащим или (и) с дополнением. При переходных глаголах типа *деша* – «читать», *дота* – «налить», *дувца* – «рассказывать» происходит согласование формы глагола с объектом путем изменения классного показателя глагола: *Аз каьхат д̲еш* – «Я читаю письмо»*; Со каьхат д̲ешаш в̲оалл* – «*Я письмо читаю (читая занимаюсь)»* – согласование с прямым объектом (*д̲ешаш*) и с субъектом (*в̲оалл).* При непереходных же глаголах типа *вода* – «иду», *воалл* – «нахожусь», *вус* – «остаюсь» происходит согласование форм глагола с субъектом действия: *Со в̲ус* – «Я остаюсь»; *Со в̲усаш в̲а* – «Я остаюсь (оставаясь есть)».

В связи с проблемой спряжения в нахских языках уместно было бы отметить интересный факт согласования форм третьего лица множественного числа с глаголом-связкой *да (в, й, б)* – «есть». Дело в том, что имена существительные и мужского, и женского классов, имея показатель множественного числа *б*, будучи заменены в контексте на показатели местоимений третьего лица в форме множественного числа, приобретают классный экспонент *д-*: *Цун йижарий* ***б-а*** *уж* – «Его сестры (есть) они» – *Цун йижарий* ***д-а*** *тхо* – «Его сестры (есть) мы»; *Цун вежарий* ***б-а*** *уж* – «Его братья (есть) они» – *Цун вежарий* ***д-а*** *тхо* – «Его братья (есть) мы». То есть получается, что классный экспонент *д-* всегда соответствует форме местоимения третьего лица множественного числа *тхо/мы.* Возможно, что такое соответствие является фонетически обусловленным сходством в артикуляции данных фонем [*д*] и [*т*], а, может быть, это соответствие является и показателем начала становления личного спряжения в ингушском языке.

Таким образом, сказанное выше позволяет нам сделать некоторые обобщения по поводу особенностей реализации переходных глаголов в ингушском языке.

В ингушском языке категория переходности тесно связана с оформлением конструкции предложения.

В ингушском языке переходные глаголы образуют эргативные и номинативные конструкции предложения. При этом субъект оформляется эргативным (сказуемое выражено синтетической формой переходного глагола) и именительным (сказуемое выражено аналитической формой переходного глагола) падежами. Объект действия – именительным падежом в значении абсолютива.

Ингушский язык располагает как исходно переходными, производно-переходными, так и дважды переходными (дважды каузированными) глаголами. Последние выступают в языке как в функции выражения принуждения к действию, так и в функции выражения разрешения совершить действие (пермиссивное значение).

Производно-переходные глаголы образуются в ингушском языке посредством участия аффигированных глаголов *де* – «делать», *дита* – «оставить»

Классные показатели глагола выражают синхронно отнесенность действия к актантам этого действия. Полагаем, что диахронно классные показатели выступали в качестве маркера переходности или непереходности действия, выраженного глаголом, то есть можно предположить, что исторически категория переходности в ингушском языке выступала как морфологически оформленная категория глагола.

Библиографический список

1. Вежбицкая А. *Язык, культура и познание.* Москва, 1996.
2. Чикобава А.С. К вопросу о переходности глагола как морфологической категории в грузинском языке. *ЕИКЯ.* Тбилиси, 1976; Т. 3.
3. Дешериев Ю.Д. *Бацбийский язык.* Москва – Ленинград, 1953.
4. Барахоева Н.М., Илиева Ф.М, Хайрова Р.Р. *Современный ингушский язык. Морфемика. Словообразование*. Магас, 2020.
5. Яковлев Н.Ф. Морфология чеченского языка. *Труды ЧИИНИИЯЛ.* 1960.
6. Халидов А.И. *Типологический синтаксис чеченского простого предложения.* Нальчик, 2004.
7. Плунгян В.А. *Общая морфология. Введение в проблематику.* Москва, 2003.

References

1. Vezhbickaya A. *Yazyk, kul'tura i poznanie*. Moskva, 1996.
2. Chikobava A.S. K voprosu o perehodnosti glagola kak morfologicheskoj kategorii v gruzinskom yazyke. *EIKYa.* Tbilisi, 1976; T. 3.
3. Desheriev Yu.D. *Bacbijskij yazyk.* Moskva – Leningrad, 1953.
4. Barahoeva N.M., Ilieva F.M, Hajrova R.R. *Sovremennyj ingushskij yazyk. Morfemika. Slovoobrazovanie*. Magas, 2020.
5. Yakovlev N.F. Morfologiya chechenskogo yazyka. *Trudy ChIINIIYaL*. 1960.
6. Halidov A.I. *Tipologicheskij sintaksis chechenskogo prostogo predlozheniya.* Nal'chik, 2004.
7. Plungyan V.A. *Obschaya morfologiya. Vvedenie v problematiku.* Moskva, 2003.

Статья поступила в редакцию 29.08.22

УДК 811.351.43 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-256-259

Barakhoyeva N.M., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Ingush Language Ingush Research Institute of the Humanities n.a. Ch.E. Akhriev; Department of the Ingush Language, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: nbarakhoyeva.mail.ru*
Kostoeva F.M., *Cand. of Sciences (Philology), Ingush Research Institute of Humanities n.a. Ch.E. Akhriev (Magas, Russia), E-mail: kostoeva1969@mail.ru*

PARTICIPLE AND ITS SYNTACTIC FUNCTION IN THE INGUSH LANGUAGE. The article is dedicated to a problem of defining the syntactic function of the participle as one of the little-studied grammatical category of the Ingush language. Taking into account the experience of Russian linguists in the study of the participle and its syntactic role in the sentence, the specifics of using this autonomous category are revealed. The article uses the techniques of structural-semantic and theoretical analysis, descriptive method in identifying the functional features of the participle in the sentence. The study of the section of phraseology of the Ingush language makes it possible to detect the presence of many participles in proverbs and sayings, where they, in addition to the meaning of procedurality, also have attributive meanings.

Key words: **Ingush language, single participles, participle, syntactic function, secondary predicate, circumstantial meaning, modal-temporal values, adverbial participles.**

Н.М. Барахоева, *д-р филол. наук, проф., ГБУ «Ингушский научно-исследовательский институт гуманитарных наук имени Ч.Э. Ахриева», ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: nbarakhoyeva.mail.ru*

Ф.М. Костоева*, канд. филол. наук, ГБУ «Ингушский научно-исследовательский институт гуманитарных наук имени Ч.Э. Ахриева», г. Магас, E-mail: kostoeva1969@mail.ru*

ДЕЕПРИЧАСТИЕ И ЕГО СИНТАКСИЧЕСКАЯ ФУНКЦИЯ В ИНГУШСКОМ ЯЗЫКЕ

Данная статья посвящена проблеме определения синтаксической функции деепричастия как одной из малоисследованной грамматической категории ингушского языка. С учетом опыта отечественных языковедов в деле изучения деепричастия и его синтаксической роли в предложении выявлена специфика применения этой автономной категории. В статье использованы приемы структурно-семантического и теоретического анализа, описательного метода при выявлении функциональных особенностей деепричастия в предложении. При изучении раздела фразеологии ингушского языка обнаружено присутствие множества деепричастий в пословицах и поговорках, где они, кроме значения процессуальности, обладают еще и атрибутивными значениями.

Ключевые слова: **ингушский язык, одиночные деепричастия, деепричастный оборот, синтаксическая функция, второстепенное сказуемое, обстоятельственное значение, модально-временные значения, адвербиальные деепричастия.**

Актуальность избранной темы обусловлена неопределенностью в грамматическом статусе деепричастия и необходимостью более глубокого изучения вопросов, связанных с синтаксическим своеобразием данных речевых единиц в ингушском языке.

Цель статьи – провести исследование особенностей функционирования деепричастия и деепричастного оборота в одно- и двусоставном предложении ингушского языка. Для достижения поставленной цели предполагается решить следующие задачи:

1) определить специфику функционирования деепричастия в ингушском языке;

2) установить структурные и позиционные особенности деепричастия;

3) исследовать употребление деепричастий в реальных текстовых условиях;

4) дать семантический анализ фразеологических единиц с деепричастиями в ингушском языке.

Для решения поставленных задач в реферируемой работе привлекаются следующие методы исследования: метод функционального анализа, метод семантического анализа, сравнительный метод, индуктивный метод.

Научная новизна предпринятого исследования заключается в том, что впервые предпринимается попытка анализа функционирования деепричастия в составе простого предложения ингушского языка.

Материалом исследования послужили различные словари нахских языков, устная речь носителей языка, а также тексты художественной литературы ингушских авторов.

В современном языкознании существуют различные точки зрения на место деепричастия в системе предикативных средств языка.

Проблема изучения деепричастия становилась предметом исследования таких отечественных лингвистов, как А.А. Потебня (1958), А.А. Шахматов (1941), Виноградов В.В. (1972), А.А. Реформатский (1998), И.И. Мещанинов (1978), А.М. Мухин (2002), Н.С. Валгина (1978), И.П. Распопов (1981), Т.Ю. Кудрявцева (2012), П.А. Лекант (2019) и др.

Внимание лингвистов обращено в первую очередь на одну из самых дискуссионных проблем современной лингвистики – определение синтаксической функции деепричастия в предложении.

Выявляя синтаксическую роль деепричастия, А.А. Потебня и А.А. Шахматов назвали данную грамматическую категорию второстепенным сказуемым, сопутствующий сказуемому матричного предложения [1; 2]. Согласно Н.С. Валгиной, деепричастие и деепричастный оборот функционируют в составе распространенного предложения в качестве обстоятельства [3]. А.М. Мухин определяет деепричастие как синтаксему в зависимой позиции [4]. И.И. Мещанинов, в свою очередь, рассматривал деепричастие как часть синтаксической группы сказуемого, которое «используется как обстоятельственное слово, но не сливается с остальными обстоятельственными словами и занимает среди них обособленное место» [5, с. 317]. Тем не менее в русском языке, как справедливо замечает Т.Ю. Кудрявцева, если деепричастие соотносится с подлежащим, то обстоятельство не может коррелировать с ним [6, с. 66].

Таким образом, вопрос о синтаксической функции деепричастия до сих пор не имеет однозначного решения, поскольку изучался в двух основных направлениях: «в развитии его второстепенных предикативных возможностей и в обозначении различных обстоятельственных характеристик, сопутствующих основному действию» [7, с. 189]. Действительно, синтаксические функции данной единицы речи являются гораздо более сложными. Признаваемая учеными-языковедами сложность и многоаспектность этого грамматического явления проявляется в наибольшей степени в ингушском языке.

В ингушском языкознании деепричастие как глагольная форма рассматривается в монографическом исследовании «Современный ингушский язык. Морфология», в котором освещаются также функциональные особенности данной грамматической категории, сочетающей в себе свойства глагола и наречия [8]. Проблема изучения деепричастного оборота как одного из способов осложнения простого предложения подвергается рассмотрению в работах А.З. Гандалоевой [9], М.И. Чапанова [10] и др. Однако до сих пор вопрос о синтаксической роли деепричастия в ингушском языке остается недостаточно исследованным.

Как известно, деепричастие в русском языке выражает добавочное, второстепенное действие при главном и сохраняет связь с подлежащим, когда действия, выражаемые глаголом-сказуемым и деепричастием, должны принадлежать одному предмету.

В ингушском языке наблюдается многообразие синтаксических функций деепричастия, выраженных следующими словоформами:

1) одиночными деепричастиями: *Т1ачайха (мишта? – «как?», фу дан? – «что сделав?») соцавир.* – «Прикрикнув, остановил»; *Йи1иг тувсалуш (мишта? – «как?», фу деш? – «что делая?») йоаг1а.* – «Девочка, подпрыгивая, идет»;

2) деепричастными оборотами: *Х1ама етташ а лаьтта (маца? – «когда?» фу дан? – «что сделав?») д1авахар.* – «Постучав немного, ушел»;

3) редуплицированной формой деепричастия с временным значением на *-ш /-аш:*

а) полной редупликацией: *1омалуш-1омалуш д1а1амар* «со временем привык»; *водаш-водаш д1акхаьчар* – «наконец-то дошел»;

б) частичной редупликацией: *воаг1аш-водаш чуотта* – «часто заходить», «проведывать», дуаш-молаш – «угощаясь».

Деепричастие и деепричастные обороты в ингушском языке часто употребляются в предложении в качестве обстоятельства, обозначающего время совершения действия, выраженного глаголом-сказуемым, например:

1. *Сахулаш (маца? – «когда?») фийла наб кхийттар цунна.* – «Перед рассветом (букв.: «когда свет наступая был») чуткий сон одолел его».

2. *Гота чакхйоалаш (маца? – «когда?), лоалахочо кхаш оасар дерг хилча, из гота валарах цун дакъа оахар.* – «Пахоту завершая, сосед при прополке участков из-за того, что он запрягался сам при пахотьбе, вспахивал его часть».

В представленных предложениях обстоятельство выражается одиночным деепричастием или деепричастной конструкцией и придает действию, обозначенному глаголом-сказуемым, дополнительный оттенок следствия или результата.

Также в исследуемом языке деепричастия и деепричастные обороты могут выражать семантику причины осуществления глагольного действия:

1. *Мукъавала ца могаш (сендухьа? –* «по какой причине?», *мишта? –* «как?»*) висав.* – «Остался, не имея сил освободиться» (букв.: «недомогая был»), остался дома».

2. *К1аьнк дукха ваьг1ар коана1арга, (сендухьа? –* «по какой причине?», *мишта? –* «как?», *фу деш? – «что делая?) ший новкъост варга сатувсаш.* – «Мальчик сидел у ворот, ожидая своего друга».

Как видно, синтаксическая функция деепричастия в предложениях с причинным значением нередко осложняется значением образа действия.

Одиночные деепричастия и деепричастные обороты в ингушском языке могут иметь значение цели совершения действия, выраженного глаголом-сказуемым, и выступить в роли обстоятельства цели в осложненном предложении: *Балха ваха дагаволаш, ц1аг1ара араваьлар со* – «Намереваясь пойти на работу, я вышел из дома».

Сопоставительный анализ показал следующее: если деепричастие в русском языке прежде всего обозначает добавочное действие, то в ингушском оно может выполнять функцию сказуемого в сочетании со вспомогательными глаголами *ва (да, я, ба) «есть», деза (в, й, б) «нужен, необходим», хила «иметь», латта «стоять», г1ерта «пытаться», далла «дать», дахка «положить»,* будучи в составе аналитической формы глагола: 1. *Со шуца* ***воаг1аш ва*** – «Я с вами иду» (букв.: «Я с вами идя (идущий) есть»). 2. *Из массаза тхоца* ***хулаш*** *вар.* – «Он всегда бывал с нами». 3. *Шун хаттара дала жоп* ***долаш вац*** *со.* – «На ваш вопрос ответа я не имею». 4. *Яалаш, яалаш, хьаьнала хийла шоана, яхаш,* ***латташ хул*** *Абукар, царна б1ара а хьежаш.* – «Абукар стоял (букв.: «стоя был»), глядя на них и говоря: «Ешьте, ешьте, пусть будет для вас полезной (букв.: «честно добытой»). 5. *Къастанза дардоацилга гуш да.* – «Что без расставанья не обойдется, было видно (букв.: «видя было»). 6. *Шийтта сахьат доалаш латтар юртара ма1анах пхьег1а т1а гулбеннача хана.* – «Было около 12 часов

(букв.: «двенадцать часов наступая было»), когда мужчины села собрались на площади».

В приведенных примерах деепричастия *воаг1аш, везаш, долаш, латташ, гуш, тешаш, доалаш* тесно связаны по содержанию с инфинитивными глаголами *ва (да, я, ба, вар, вац), хила (хул)* и их формами, образуя вместе с ними смысловые центры предложений и выполняя функции составной части глагольного сказуемого. Основная часть в составных глагольных сказуемых, состоящая из спрягаемой формы вспомогательного глагола, выражает главную информацию в семантике сказуемого, а функция деепричастия заключается в выражении модально-временного значения сказуемого и в дополнении основного информативного значения. В данных предложениях деепричастие в ингушском языке не употребляется в позиции конечного сказуемого и не обладает функцией сообщения (коммуникативностью), по причине которой не может быть самостоятельным членом предикативной конструкцией, однако и сказуемые семантически неполноценны без деепричастий.

В ингушском языке распространены независимые второстепенные члены предложения, характеризующиеся ослабленной связью с другими членами, так называемые «детерминанты» со значением обстоятельств и дополнений.

Обстоятельства времени и места, функционирующие как общие второстепенные члены предложения, чаще всего выражаются деепричастиями и деепричастными оборотами, например: *Делкъа ха хулаш, кийчденна а долаш, шедолла бер ишкола юхе дар.* – «К обеду (букв.: «обеденное время, когда наступая было»), нарядившись, все дети находились около школы».

В данном предложении деепричастные обороты с обстоятельственным значением *делкъа ха хулаш, кийчденна а долаш* используются в качестве распространителей предложений.

В ингушском языке детерминанты по отношению к грамматической основе могут занимать разные позиции – в начале или в конце предложения, а иногда могут находиться в интерпозиции, т. е. в позиции между подлежащим и сказуемым, например: *Ц1аг1ара цхьацца дезараш деш лелаш, со вицвеннавар се городе ваха везаш хиларах. – Со вицвеннавар се городе ваха везаш хиларах, ц1аг1ара цхьацца дезараш деш лелаш. – Со, ц1аг1ара цхьацца дезараш деш лелаш, вицвеннавар се городе ваха везаш хиларах.* – «Я, выполняя дела по хозяйству, забыл о необходимости поехать в город».

В приведенных выше примерах обстоятельства времени *ц1аг1ара цхьацца дезараш деш лелаш* выражены деепричастным оборотом.

В ингушском языке деепричастия, также как и причастие, часто выступают в функции определения при имени или именной группе. Вероятно, потому они в ингушском языке логично вписываются в состав причастных оборотов в качестве «распространителя» определения.

1. *Арме т1авехаш дена каьхат хьаийцад.* – «Повестку с призывом в армию (букв.: «в армию призывая бумага пришла») получил».

2. *Лаьтта оахаш йоаллача трактора тата бийсанна а т1ехьа соцаш дацар.* – «Звук трактора, который пахал землю (букв.: «землю вспахивая находящегося), даже ночью не прекращался».

3. *Морх йоацаш сийрда ди дар.* – «Безоблачный (букв.: «облако не имея»), светлый день был».

Кроме того, в ингушском языке широко используются деепричастия как один из компонентов сравнительного оборота:

1. *Нек деш санна, сатийна лела аьрзи.* – «Будто плывя, спокойно летит орел».

2. *Хьаст санна хье1а хинна сигале, мичара дера ца ховш т1аденнача дохко, кхаьлар.* – «Небо, бывшее подобно чистому роднику, застелило внезапно появившимся туманом».

3. *Дагардар ха г1ерташ санна, ший новкъосташта б1арахьож комиссар.* – «Комиссар посмотрел на друзей, как будто желая узнать, что у них на душе».

Приведенные выше примеры демонстрируют, что деепричастия в этих предложениях вводятся сравнительными союзами *санна, мо*.

В ингушском языке имеются деепричастные формы, которых можно назвать гибридными словами, совмещающими в себе одновременно глагольные (значение действия) и наречные (обстоятельственное значение) свойства.

Будучи неизменяемой формой глагола, деепричастия очень часто переходят в наречия (происходит адвербиализиация), чему в немалой степени способствует их общая синтаксическая функция – быть обстоятельством.

В качестве адвербиальных деепричастий ингушского языка рассматриваются такие формы, как *хьадда* – «наотрез, окончательно», *т1адилла* – «в долг», *тетта* – «прямиком», *текхаш* – «ползком», *садовш* – «к вечеру», *могаш* – «в здравии», «в порядке», *ккувсалуш* – «вприпрыжку» и т. д.

Адвербиализованные деепричастия употребляются непосредственно перед сказуемым и отвечают на вопросы *мишта?* – «как?», *маца*? – «когда?», выступая в роли обстоятельств образа действия и времени*: т1адилла эца* – «купить в долг», *садовш ц1авоаг1а* – «вернусь после захода солнца», *тетта аравакккха* – «толкая, вывести».

Как и в современном русском, в ингушском языке в разряд наречий могут переходить деепричастия, имеющие отрицательную семантику. Относительно данной проблемы Л.Л. Буланин отмечает, что деепричастия при отрицании «склонны ослаблять, а иногда и полностью утрачивать свои глагольные признаки, в частности видовременную семантику, функцию второстепенного сказуемого, способность к употреблению в обособленной конструкции» [12, с. 194]. В ингушском языке такие деепричастия выражают некое состояние, а не действие, в результате которого эти формы приобретают значение обстоятельства образа действия, чем и объясняется сближение отрицательных форм деепричастий с наречиями в семантико-грамматическом отношении: *дагадоацаш* – «неожиданно», *бе доаццаш* – «безразлично», *г1улакх доацаш* – «зря», *йист ца хулаш* – «молча», *ца соццаш* – «постоянно», «безостановочно», *ца ховш* – «нечаянно», *эхь доаццаш* – «нагло».

Необходимо отметить широкое употребление деепричастий в составе устойчивых выражений в ингушском языке – фразеологических единицах и пословицах: *деш дуташ х1ама доацаш* – «проводя время праздно»*; мала ва, хьаний ва ца хоатташ* – «не расспрашивая ни о чем»; *нун доаг1аш* – «намекая на что-то»; *ца вашаш* – «с пренебрежением», «не одобряя», «не признавая»; *б1а ца тоссаш* – «не моргая; внимательно»; *бохам беш* – «расстраивая (делая неприятность (досаду)» и т. д.

По результатам исследования резюмируем, что в ингушском языке выделяются редуплицированные (с полной или частичной редупликацией) формы деепричастия на *-ш/-аш,* и именно деепричастия активно функционируют на разных этапах развития языка в разных соотношениях в реализации глагольных категорий. В статье отражены и обобщены основные результаты исследования в соответствии с поставленными задачами, определена специфика функционирования деепричастия в ингушском языке, установлены структурные и позиционные особенности деепричастия, исследовано употребление деепричастий в реальных текстовых условиях, дан семантический анализ фразеологических единиц с деепричастиями в ингушском языке.

Проведенный анализ данной грамматической категории дает возможность убедиться в том, что деепричастие в ингушском языке отличается многообразием синтаксических функций: являясь так называемой периферийной формой, оно может использоваться не только в качестве обстоятельства и определения, но и составной части одного из главных членов предложения – сказуемого. Авторами делается вывод о необходимости комплексного подхода к анализу деепричастия совместно с речевыми ситуациями, в которых оно функционирует. Такой метод позволит наилучшим образом раскрыть особенности исследуемой грамматической категории.

Результаты данного исследования могут быть полезны для последующих теоретических работ в данной области на материале различных языков, а также для разработки общих и специальных курсов по сопоставительной типологии нахских языков и в процессе обучения ингушскому языку в образовательных учреждениях.

Библиографический список

1. Потебня А.А. *Из записок по русской грамматике*. Москва: Учпедгиз, 1958; Т. 1–2.
2. Шахматов А.А. *Синтаксис русского языка*. Ленинград: Учпедгиз, 1941.
3. Валгина Н.С. *Синтаксис современного русского языка*. Москва: Высшая школа, 1978.
4. Мухин А.М. *Морфологические категории и функциональный синтаксис*. Санкт-Петербург: Наука, 2002.
5. Мещанинов И.И. *Члены предложения и части речи*. Ленинград: Наука, 1978.
6. Кудрявцева Т.Ю. Синтаксическая функция деепричастия с позиций современны лингвистических воззрений. *Вестник ВГУ*. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2012; № 2: 65–67.
7. Виноградов В.В. *Русский язык (грамматическое учение о слове)*. Москва: Высшая школа, 1972.
8. Барахоева Н.М. и др. *Современный ингушский язык. Морфология.* Нальчик: ООО «Тетраграф». 2012.
9. Гандалоева А.З. *Х1анзара г1алг1ай мотт. Синтаксис*. Назрань: ООО «Кеп», 2018.
10. Чапанов М.И. *Эргативная конструкция предложения в нахских языках*. Дисертация … кандидата филологических наук. Грозный, 1962.
11. Гамботов Б. *Яхийла са хьамсара Г1алг1айче!* Нальчик: ГП КБР «Республиканский полиграфкомбинат им. Революции 1905», 2009.
12. Буланин Л.Л. *Трудные вопросы морфологии*. Москва: Просвещение, 1976.

References

1. Potebnya A.A. *Iz zapisok po russkoj grammatike*. Moskva: Uchpedgiz, 1958; T. 1-2.
2. Shahmatov A.A. *Sintaksis russkogo yazyka*. Leningrad: Uchpedgiz, 1941.

3. Valgina N.S. *Sintaksis sovremennogo russkogo yazyka*. Moskva: Vysshaya shkola, 1978.
4. Muhin A.M. *Morfologicheskie kategorii i funkcional'nyj sintaksis*. Sankt-Peterburg: Nauka, 2002.
5. Meschaninov I.I. *Chleny predlozheniya i chasti rechi*. Leningrad: Nauka, 1978.
6. Kudryavceva T.Yu. Sintaksicheskaya funkciya deepprichastiya s pozicij sovremenny lingvisticheskih vozzrenij. *Vestnik VGU*. Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2012; № 2: 65-67.
7. Vinogradov V.V. *Russkij yazyk (grammaticheskoe uchenie o slove)*. Moskva: Vysshaya shkola, 1972.
8. Barahoeva N.M. i dr. *Sovremennyj ingushskij yazyk. Morfologiya*. Nal'chik: OOO «Tetragraf». 2012.
9. Gandaloeva A.Z. *H1anzara g1alg1aj mott. Sintaksis*. Nazran': OOO «Кер», 2018.
10. Chapanov M.I. *`Ergativnaya konstrukciya predlozheniya v nahskih yazykah*. Disertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Groznyj, 1962.
11. Gambotov B. *Yahijla sa h'amsara G1alg1ajche!* Nal'chik: GP KBR «Respublikanskij poligrafkombinat im. Revolyucii 1905», 2009.
12. Bulanin L.L. *Trudnye voprosy morfologii*. Moskva: Prosveschenie, 1976.

Статья поступила в редакцию 29.08.22

УДК 811.134.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-259-262

Bogdanova E.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russia), E-mail: ev.bogdanova@mpgu.edu*

APPELLATIVIZATION AS A WAY TO REPLENISH THE VOCABULARY OF THE SPANISH LANGUAGE. The article deals with a broad spectrum of common names that form the lexical structure of the Spanish language. The study of common names has made it possible to define key trends of transforming proper names into appellative ones not only in special vocabulary, but also in common lexis. Such a complex approach has revealed two main ways of proper-name-into-appellative transformation, which are eponymization and appellativization. A wide range of eponyms that includes scientific terms and nomens is formed mainly by borrowing eponymic units from other languages, while eponymization in Spanish is relatively limited due to some extralinguistic factors. Specific national features are more relevant in common names with qualifying or nominating function, which derive from different types of onyms (anthroponyms, toponyms, poetonyms, trademarks, ergonyms, etc). It is the apellativization of proper names that clearly illustrates historical and cultural diversity of global Spanish language community, its relation to other cultures and languages.

Key words: **onomastics, proper name, appellative, eponym, trademark.**

Е.В. Богданова*, канд. филол. наук, доц., Московский педагогический государственный университет, г. Москва, E-mail: ev.bogdanova@mpgu.edu*

АПЕЛЛЯТИВАЦИЯ КАК СПОСОБ ПОПОЛНЕНИЯ СЛОВАРНОГО СОСТАВА ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена рассмотрению обширного спектра имен нарицательных, закрепившихся в лексическом фонде испанского языка. В ходе анализа выявлены основные тенденции апеллятивации имен собственных как в специальной, так и в общеупотребительной лексике. Подобный комплексный подход позволил описать два вида перехода имен собственных в апеллятивы: эпонимизацию и собственно апеллятивацию. Обширное эпонимическое пространство, охватывающее термины и номены различных областей научного знания, формируется преимущественно за счет заимствования эпонимических единиц из других языков, процессы становления эпонимов научной сферы внутри испанского языка представляются достаточно ограниченными в силу ряда экстралингвистических факторов. Национально-специфический компонент имен нарицательных более ярко представлен в корпусе характеризующих и номинативных апеллятивов, образованных от онимов различных классов (антропонимов, топонимов, поэтонимов, прагматонимов, эргонимов и пр.) Именно процесс собственно апеллятивации наиболее наглядно иллюстрирует историко-культурное разнообразие испаноязычного мира, его взаимосвязь с прочими языками и культурами.

Ключевые слова: **ономастика, имя собственное, апеллятив, эпоним, прагматоним.**

Ономастическое пространство любого языка является хранителем уникальной информации об историко-культурной эволюции народа, его мировоззрении, системе ценностей, роли в общемировых социально-экономических процессах и научно-техническом прогрессе. Специфика конкретной лингвокультуры раскрывается не только посредством анализа различного класса имен собственных (далее – ИС), но и при изучении единиц, подвергшихся апеллятивации (деонимизации). Данный процесс вторичной номинации, предполагающий переход имени собственного в имя нарицательное (далее – ИН), пополняет словарный состав языка лексическими единицами, отличными по своей языковой природе и функциональной направленности. Исследование многоплановости процесса вторичной номинации гармонично вписывается в круг актуальных проблем современной лингвистики, о чем свидетельствуют опубликованные в последние годы научные работы, посвященные природе, характеристикам и функциям имен нарицательных: И.Н. Королева (2004), Е.В. Варнавская (2009), Ю.В. Сливчикова (2014), А.Ю. Асадова, А.В. Раздуев (2015), Г.С. Доржиева (2017), Н.В. Антоненко (2017) и др. Однако отметим, что работы по заявленной проблематике на материале испанского языка в целом носят фрагментарный характер и рассматривают только один из видов апеллятивации (как правило, эпонимизацию) в рамках определенной предметной области. С этой позиции представленный в настоящей статье общий обзор различных апеллятивированных онимов обладает безусловной теоретической значимостью и новизной и представляет интерес для исследователей-испанистов.

В области ономастических исследований принято выделять два вида апеллятивации – полную и неполную. При полном переходе ИС в ИН исходный оним теряет связь с денотатом и приобретает новое значение на основе метонимического или метафорического переноса, а также за счет расширения значения [1]. Примерами полной апеллятивации могут послужить такие лексические единицы, как *джакузи*, *джип*, *донжуан*, *меценат*. В случае неполного, или частичного перехода ИС в ИН связь с исходным денотатом не утрачивается полностью, оним приобретает новые характеризующие значения, коннотативные оттенки (к примеру, *Эйнштейн* в значении 'умный человек'). Следует оговориться, что в области исследований вторичной номинации насчитывается ряд конкурирующих терминов для обозначения единиц, возникших в результате различных видов апеллятивации: полуантропонимы (термин М.Я Блоха и Т.Н. Семеновой), вторичная антропонимическая номинация (термин Д.И. Ермоловича) [2, с. 45–46]. Также широко используется понятия «прецедентное имя» и «эпоним».

Апеллятивация представляется комплексным понятием, включающим в себя две разновидности: собственно апеллятиваицию и эпонимизацию [3, с. 185]. Оба процесса демонстрируют схожие языковые механизмы, однако образованные лексические единицы, как уже было сказано, обладают различными характеристиками. Действительно, как собственно апеллятивация, так и эпонимизация предполагают определенную степень разрыва связи с денотатом и трансформацию сигнификата, расширение смыслового содержания [4, с. 148].

Цель настоящего исследования заключается в выявлении общих тенденций пополнения эпонимического пространства предметных областей, описании разновидностей собственно апеллятивации, а также рассмотрении ИН, зафиксированных в общеупотребительной лексике испанского языка. Таким образом, в статье освещаются оба заявленных выше процесса вторичной номинации. Для достижения поставленной цели определены следующие задачи:

1) рассмотреть эпонимические единицы различных областей научного знания;

2) установить различие между различными видами апеллятивации;

3) выявить интернациональные черты и уникальные характеристики ИН, зарегистрированных в словарном составе испанского языка.

Прежде, чем обратиться к рассмотрению эпонимических единиц, функционирующих в научной терминологии, представляется необходимым определить понятие «термин-эпоним». Под термином-эпонимом следует понимать термин специальной области знания, имеющий в своем составе имя собственное (топоним, антропоним, мифоним, зооним и пр.), а также «имя нарицательное в обозначении научного понятия […]» [5, с. 3]. Следует отметить, что в современной лингвистике по-прежнему актуален вопрос разграничения терминов-эпонимов и номенов-эпонимов. Так, согласно В.М. Лейчику, «вопреки распространенному ошибочному мнению, кроме обозначений общих понятий (то есть терминов-эпонимов), имеется огромное количество обозначений частных и единичных понятий, иначе говоря, эпонимов-номенклатурных единиц и эпонимов – собственных имен (онимов)» [6, с. 137]. Настоящая статья не преследует цель установления

лингвистического статуса заявленных понятий, вследствие чего анализу подвергаются как термины, так и номены (номенклатурные наименования).

Как указано выше, терминам-эпонимам характерна трансформация денотативной связи: первоначальный денотат (человек, географический объект, литературный герой, божество и пр.) отходит на второй план, уступая место новому понятию. Таким образом, термины-эпонимы выступают в качестве омонима ИС, к которому они восходят [7]. В случае точных наук эпонимизация в некотором смысле приводит к утрате объективной стороны: вместо указания свойств какого-либо процесса или явления, его природы или причин возникновения используется эпонимическая единица («эффект Комптона» вместо «рассеяние электромагнитного излучения на электронах, сопровождающееся уменьшением энергии первичного излучения»). Кроме того, термины-эпонимы устанавливают четкие ассоциативные связи, позволяющие специалисту безошибочно ориентироваться в подъязыке конкретной предметной области и находить путь как к классу связанных понятий (паскаль – закон Паскаля), так и к конкретному явлению (эффект Допплера).

Эпонимические термины и номены пополняют лексический фонд испанского языка двумя способами: посредством заимствования из других языков и в результате эпонимизации внутри языка. Многие интернациональные термины и номенклатурные наименования различных областей научного знания пришли в испанский уже после процесса эпонимизации в языке-доноре. Примерами в сфере естественных наук могут послужить следующие термины и номены:

– физика: *amperio* – ‘ампер’ (от ИС Андре-Мари Ампер), *culombio* – ‘кулон’ (от ИС Шарль Огюстен де Кулон), *efecto de Cherenkov* – ‘эффект Черенкова’ (от ИС Павел Черенков), *ley de Rayleigh* – ‘закон Рэлея’ (от титула лорд Рэлей, Джон Уильям Стретт), *líneas de Zöllner* – ‘оптическая иллюзия Цёлльнера’ (от ИС Иоганн Карл Фридрих Цёлльнер);

– химия: *samario* – ‘самарий’ (от ИС Василий Самарский-Быховец), *fermio* – ‘фермий’ (от ИС Энрико Ферми), *darmstatio* – ‘дармштадтий’ (от ИС Дармштадт, Германия), einstenio – ‘эйнштейний’ (от ИС Альберт Эйнштейн), *método de Solvay* – ‘метод Сольве’ (от ИС Эрнест Сольве);

– математика*: serie de Fibonacci* – ‘числа Фибоначчи’ (от прозвища Леонардо Пизанского «Фибоначчи» – «filius Bonacci», т.е. сын Боначчи), *logaritmo neperiano* – ‘неперов логарифм’ (от ИС Джон Непер), *teorema de Urysohn* – ‘теорема Урысона’ (от ИС Павел Урысон);

– геология: *prustita* – ‘прустит’ (от ИС Жозеф Луи Пруст), *anglesita* – ‘англезит’ (от ИС Англси, остров близ Уэльса), *vaalita* – ‘ваалит’ (от ИС Вааль, река в Южной Африке), *alabandina* – ‘алабандин’ (от ИС Алабанда, совр. Турция), selenita – ‘селенит’ (от ИС Селена);

– медицина: *sarcoma de Ewing* – ‘саркома Юинга’ (от ИС Джеймс Юинг), *linfoma de Burkitt* – ‘лимфома Бёркитта’ (от ИС Денис Парсонс Бёркитт), *enfermedad de Whipple* – ‘болезнь Уиппла’ (от ИС Джордж Хойт Уиппл), *síndrome de Young* – ‘синдром Янга’ (от ИС Дональд Янг), *test/prueba de Snellen* – ‘таблица Снеллена’ (от ИС Херманн Снеллен), *prueba de Wasserman* – ‘реакция Вассермана’ (от ИС Август Пауль фон Вассерман), *morfina* – ‘морфин’ (от ИС Морфей);

– биология. Анатомия: *trompa de Eustaquio* – ‘евстахиева труба’ (от ИС Евстахий Бартоломео), *trompa de Falopio* – ‘фаллопиевы трубы’ (от ИС Габриэль Фаллопий). Ботаника: *sardonia* – ‘лютик ядовитый’ (от ИС Сардиния, остров в Средиземном море), *malvasía* – ‘мальвазия’ (от ИС Монемвасия, остров в Эгейском море), *gardenia* – ‘гардения’ (от ИС Александр Гарден), *gloxinia/gloxínea* – ‘глоксиния’ (от ИС Беньямин Петер Глоксин), *dalia/dahlia* – ‘георгина’ (от ИС Андерс Даль). Зоология: *dálmata* – ‘далматинец’ (от ИС Далмация, историческая область на Балканском полуострове), *dóberman* – ‘доберман’ (от ИС Карл Фридрих Доберман), *faisán* – ‘фазан’ (от ИС Фазис, совр. Грузия), *frisón* – ‘фризская лошадь’ (от ИС Фрисландия, Нидерланды);

– география: *Mar Adriático* – ‘Адриатическое море’ (от ИС Адрия, Италия), *Filipinas* – ‘Филиппины’ (от ИС Филипп, король Испании Филипп II), *Albuquerque* – ‘Альбукерке’ (от титула «герцог Альбукерке»).

В области технических наук зарегистрированы следующие заимствованные эпонимические единицы:

– архитектура: *manuelino* – ‘мануэлино’ (от ИС Мануэл, король Португалии Мануэл I), *victoriano* – ‘викторианский стиль’ (от ИС Виктория, королева Великобритании Виктория);

– механика: *generador de Kipp/aparato de Kipp* – ‘аппарат Киппа’ (от ИС Петер-Якоб Кипп), *klistrón/klystron* – ‘клистрон’ (от ИС Klystron, запатентованная торговая марка братьев Рассела и Зигурта Вэрианов), *cardán* – ‘кардан, карданная передача’ (от ИС Джероламо Кардано);

– военно-техническая область: *derringer* – ‘дерринджер’ (от ИС Генри Дерринджер), *winchester* – ‘винчестер’ (от ИС Оливер Фишер Винчестер), *colt* – ‘кольт’ (от ИС Сэмюэл Кольт), *rémington* – ‘ремингтон’ (от ИС Элифалет Ремингтон), *fokker* – ‘фоккер’ (от ИС Антон Герман Герард Фоккер), *pershing* – ‘баллистическая ракета Першинг’ (от ИС Джон Першинг);

– металловедение: *galvanizar* – ‘гальванизировать’, *galvanoplastia* – ‘гальванопластика’ (оба – от ИС Луиджи Гальвани), *damasquinado* – ‘дамаскинаж’ (от ИС Дамаск, Сирия).

В области общественных и гуманитарных наук (история, политология, философия): *gaullismo* – ‘голлизм’ (от ИС Шарль де Голль), girondino – ‘жирондист’ (от ИС Жиронда, Франция), *berengario* – ‘последователь учения Беренгара Турского’ (от ИС Беренгар Турский), *druso* – ‘друз’ (от ИС Абу Абдуллах Мухаммад ибн Исмаил ад-Дарази), *husita* – ‘гусит’ (от ИС Ян Гус), *valdense* – ‘вальденс’ (от ИС Пьер Вальдо).

Как следует из корпуса приведенных примеров, в большинстве случаев эпонимическая единица восходит к антропониму (имя исследователя, конструктора, первооткрывателя или известной личности, в честь которой названо новое явление или изобретение) или топониму (месту, где впервые было создано новое изобретение или зарегистрировано новое явление). Реже представлены мифонимы (*selenita, morfina*) и прагматонимы (*klistrón*). Разумеется, спектр научно-технических направлений, в которых отмечены эпонимические единицы, гораздо шире. Имена нарицательные присутствуют в различных пограничных областях человеческой деятельности: авиация (*tubo de Pitot* – ‘трубка Пито’), фотография (*telescopio de Maksútov* – ‘объектив Максутова’), а также в спорте (*Yúrchenko* – ‘прыжок Юрченко’) и т. д.

Испанский язык следует общей тенденции заимствования специальной лексики, которая служит для обозначения новых понятий, получивших широкое распространение в языке науки и ставших «общечеловеческим достоянием» [4, с. 148]. Интернациональный характер эпонимической терминологии и номенклатуры объясняется самой природой научного знания, которое во всех «отраслях не является непроницаемой замкнутой системой, вследствие чего происходит межъязыковая передача эпонимических единиц» [8, с. 83]. Многие из терминов и номенов подверглись процессу графической, фонетической морфологической ассимиляции (как правило, аффиксации), особенно единицы, пришедшие в испанский язык в прошлые столетия (*hercio* – ‘герц’; *paulonia* – ‘павлония’; *mendelismo* – ‘законы Менделя’). В редких случаях эпоним сохраняет свою исходную оболочку или же обретает конкурирующую форму (*oerstedio/oersted* – ‘эрстед’, *weberio/weber* – ‘вебер’, *vatio/watt* – ‘ватт’, *klistrón/klystron* – ‘клистрон’, *frankenia/franquenia* – ‘франкения’ и т. д.).

Термины-эпонимы и номены-эпонимы, возникшие внутри испанского языка, малочисленны и, как правило, восходят к реалиям и персоналиям испаноязычного мира: *aragonito* – минерал арагонит (от ИС Арагон, Испания), *sanchezia/sanchecia* – цветок санчезия (от ИС Хосе Санчес), *lespedeza* – растение леспедеца (от ИС Висенте Мануэль де Сеспедес) и пр. Подобное ограниченное количество собственно испанских эпонимов может объясняться тем фактом, что в сравнении с другими странами (Германия, Франция, Великобритания, США, Россия) исторически Испания и испаноязычные страны не занимали ведущих позиций в технической сфере или в области естественных наук.

В рамках гуманитарных и общественных наук испанских эпонимических единиц несколько больше (к примеру, *obregón* – ‘обрегон’, член католического ордена «Mínima Congregación de los Hermanos Enfermeros Pobres», от ИС Бернардино де Обрегон; *churrigueresco* – архитектурный стиль churrigereско, от ИС Хосе Бенито де Churrigera Оканья; *isabelino* – архитектурный стиль исабелино, от ИС Изабелла, королева Изабелла I Кастильская; *franquismo* – ‘франкизм’, от ИС Франсиско Франко; *peronismo* – ‘перонизм’, от ИС Хуан Доминго Перон), однако их численность вновь несопоставима с заимствованными эпонимами.

Активный переход ИС в ИН наблюдается не только в специальной, но и в общеупотребительной лексике испанского языка. Результатом собственно апеллятивации являются единицы с номинативной или характеризующей функцией [9; 3; 8]. Номинативная апеллятивация предполагает смену денотата: оним служит для обозначения понятий или предметов, ранее не имевших названия (*cárdigan* – ‘кардиган’). Характеризующие апеллятивы соотносятся с одушевленным денотатом и выступают в качестве эмоционально-оценивающего синонима уже существующей лексической единицы [9]. К примеру: *donjuán* – ‘искуситель, донжуан’ (от ИС дон Жуан/дон Хуан); *anabolena* – ‘неуравновешенная женщина’ (от ИС Анна Болейн).

Процесс интеграции номинативных апеллятивов в лексический фонд испанского языка демонстрирует две различные тенденции: с одной стороны, испанский язык перенимает интернациональные единицы (к примеру, *fez* – ‘феска’, от ИС Фес, Марокко, *manga raglán* – ‘реглан’, от титула «барон Реглан»), с другой – развивает собственные процессы апеллятивации (*leopoldina* – ‘фуражка с низкой тульей’, от ИС Леопольдо, испанский генерал Леопольдо О’Доннелл).

Кроме наименований предметов одежды наглядно проиллюстрировать обе тенденции могут ИН, восходящие к прагматонимам. Необходимо указать, что процесс перехода по модели «прагматоним – ИН» обусловлен рядом экстралингвистических факторов, среди которых можно выделить удачное позиционирование товара на внутреннем рынке, его доступность массовому покупателю, широкую рекламную кампанию, нередко – малое количество или полное отсутствие конкурентов в категории или ценовой нише, что, как правило, обусловлено уникальностью товара или его выходом на национальный рынок ранее прочих продуктов подобного назначения. Все заявленные факторы предопределяют активное употребление наименования в речи массового потребителя.

Переходу в разряд ИН особенно подвержены наименования товаров, пользующиеся успехом на общемировом рынке. Как правило, речь идет о продукции компаний-производителей, поставляющих различные виды товаров и услуг во многие страны. Так, в ряде языков перешли в класс апеллятивов прагматонимы *frisbee* (фрисби), *walkman* (кассетный плеер), *vespa* (мотороллер, скутер), *tipex* (канцелярский корректор), *rímel* и пр. Данные лексические единицы могут трактоваться как эпонимы-интернационализмы, многие из которых зарегистрированы

в ведущих словарных изданиях (Collins Dictionary, Dictionnaire Larousse, Grande dizionario della lingua italiana, Duden Wörterbuch). Таким образом, испанский язык вновь выступает в качестве языка-реципиента, интегрирующего в свой словарный состав уже прошедшие процесс эпонимизации наименования.

Однако существуют единицы, зарегистрированные только в испанском ономастическом фонде: *tiritas* – 'лейкопластырь' (от Tiritas®, торговый знак зарегистрирован Unitex и в настоящее время принадлежит HARTMANN, S.A.); *uralita* – 'фиброцемент' (от Uralita®, в настоящее время принадлежит COEMAC); *potito* – детское 'пюре' (от Potitos®, принадлежит Nutribén).

Апеллятивации внутри языка подвергаются, как правило, наименования местных товаров, популярных на национальном рынке. Отметим также, что, помимо общих для испанского языка тенденций, существуют территориально обусловленные закономерности. В различных национальных вариантах испанского языка присутствует как общий, исторически сформировавшийся корпус ИН, восходящих к прагматониму, так и уникальный набор наименований, возникший под влиянием финансово-экономических, историко-политических, социокультурных и пр. условий.

Так, ИН *albal* – 'кухонная фольга' (от Albal®, принадлежит Cofresco Ibérica, S.A.U.), используется преимущественно носителями пиренейского варианта испанского языка и не зарегистрирована в других национальных вариантах. В чилийском национальном варианте отмечена лексическая единица *confort* – 'туалетная бумага', образованная от соответствующего прагматонима (Confort®) [10]. Чилийская компания-производитель стала одной из первых на рынке в категории средств личной гигиены и благодаря удачным рекламным кампаниям добилась высоких показателей узнаваемости бренда. Как следствие, наименование *confort* вошло в речь потребителей и постепенно перешло в разряд апеллятивов [10].

Процесс деонимизации сопряжен не только с географическим и экономическим факторами, но и с культурным контекстом. Так, в чилийском варианте испанского языка в разряд ИН перешло имя главного героя американского телесериала 70-х годов «Kojak» Тео Коджака – нью-йоркского детектива, одной из слабостей которого были леденцы на палочке. Популярность телесериала среди чилийского зрителя привела к тому, что кондитерская компания Colaf запустила в производство леденцы с созвучным именем (в испанской огласовке). В наши дни *cóyac* используется в чилийском варианте для обозначения любого леденца на палочке. Отметим, что существует также общеиспанское синонимичное ИН *chupachups* (chupachup, chupa-chups, chupa-chup, chupachús), восходящее к прагматониму Chupa Chups®, которое вошло во многие языки мира со значением 'леденец на палочке' [11].

Словарный состав испанского языка постоянно пополняется новыми прагматонимами, многие из которых активно употребляются в речи носителей в качестве ИН или жаргонизмов, но еще не зарегистрированы ведущими словарными изданиями: *red bull* – 'энергетик' (от Red Bull ®, принадлежит Red Bull GmbH*), danone* – 'йогурт' (от Danone SA®), *buga* – 'быстрая машина' (от Bugatti®, принадлежит Bugatti Automobiles S.A.S) и др. Следует оговориться, что современные исследователи прагматонимического пространства склонны трактовать подобные ИН как эпонимы.

Сочетание интернационального и уникально-специфического нагляднее всего демонстрирует корпус лексических единиц, образованных в результате характеризующей апеллятивации, построенной на метонимическом или метафорическом переносе. Данному виду апеллятивации могут подвергаться различные виды онимов, однако чаще всего речь идет об антропонимах, мифонимах, агиоантропонимах, литературных антропонимах (поэтонимах) и пр.

Так, нарицательными становятся имена персонажей мировой литературы, фольклора и кинематографа, ставшие олицетворением определенных качеств характера или модели поведения. Ряд подобных апеллятивов восходит к общеизвестным художественным произведениям различных эпох. В испанском языке зарегистрированы такие единицы, как *tartufo* – 'обманщик, лицемер' (персонаж пьесы Мольера «Тартюф, или обманщик»), *robinsón* – 'одинокий, беспомощный' (персонаж романа Д. Дефо «Робинзон Крузо»), lolita – 'юная соблазнительница' (персонаж романа В. Набокова «Лолита»), *charlot* – 'наивный и незадачливый бродяга' (персонаж Чарли Чаплина в фильме «Бродяга», фр. Charlot, англ. The Tramp), *frankenstein* – 'монстр' (персонаж романа М. Шелли «Франкенштейн, или Современный Прометей» и последующей экранизации 1931 г.), *rambo* – 'воин, стойкий боец' (герой романа Д. Моррелла «Первая кровь» и последующей экранизации 1982 г.) [12].

Характеризующую апеллятивацию иллюстрируют также единицы, восходящие к персонажам испанской литературы: *donjuán* (соблазнитель), *maritornes* (невзрачная служанка), *dulcinea* (1. Возлюбленная; 2. Недостижимая мечта), *quijote* (1. Мечтатель; 2. Высокий и худощавый мужчина), *lazarillo* (1. Мальчик, сопровождающий слепого; 2. Поводырь (о человеке или собаке) [12].

Помимо имен литературных и кинематографических персонажей, черты характера, пороки и добродетели, определенные модели поведения обозначают ИН, восходящие к ИС реальных исторических личностей. Биографические сведения и сложившийся в памяти народа образ известного человека послужили основой для характеризующей апеллятивации: *mesalina* 'развратная женщина благородных кровей'; *cicerón* 'красноречивый человек'; *mecenas* 'меценат'; *zoilo* 'критик, злопыхатель'; *nerón* 'жестокий человек'.

Имена национального антропонимикона также становятся олицетворением универсальных концептов (щедрость – жадность, ум – глупость и пр.), положительных или отрицательных черт характера. Так, *Pepe* (гипокористическая форма распространенного имени José) стала синонимом заурядного обывателя, простака, незадачливого человека, а имя *Juan* – символом простодушия и нерадивости [13].

Процесс появления характеризующих апеллятивированных онимов является своеобразной константой языка. В эпоху цифровых технологий и общедоступного медийного пространства имена многих публичных личностей становятся нарицательными и используются для обозначений каких-либо качеств, недостатков или добродетелей, гражданской позиции (к примеру, *ser una Greta Thunberg* – 'быть ярым экоактивистом', *ser un Elon Musk* – 'быть успешным изобретателем и предпринимателем'). На данный момент подобные употребления носят окказиональный характер, вопрос их закрепления в лексическом составе языка остается открытым.

Говоря о переходе антропонимов в разряд ИН, следует отметить, что все же гораздо чаще ИС персоналий входят в эпонимический корпус в виде терминов и номенов. Иллюстративными представляются приведенные выше единицы из области физики, химии, медицины, а также обширная ботаническая номенклатура: *magnolia* – 'магнолия' (от ИС Пьер Маньоль), *begonia* – 'бегония' (от ИС Мишель Бегон), *feijoa* – 'фейхоа' (от ИС Жоан да Силва Фейхо). Как и в случае с характеризующей апеллятивацией, процесс появления новых эпонимических терминов и номенов не прерывается. Так, с середины XX века по настоящий момент языки мира пополнили такие термины, как бозон Хиггса (bosón de Higgs), гипотеза Смолина (hipótesis de Smolin), среди номенов можно выделить кортинарий хизер (Cortinarius heatherae) – новая разновидность гриба, впервые описанная в 2020 г.

Несмотря на высокую степень открытости лексической системы испанского языка заимствованным ИН (как правило, интернационального характера), существует область, в которой апеллятивированные онимы транслируют уникальный национальный колорит, – тавромахия. Имена собственные известных тореадоров являются не только характерным элементом фразеологического фонда испанского языка (*más valor que el Guerra – букв. 'быть смелее, чем Герра'; 'смелости не занимать';* от ИС Рафаэль Герра Берхано; *como don Tancredo – букв. 'как дон Танкредо'; 'не шелохнуться';* от ИС Танкредо Лопес), но и стали нарицательными для обозначения приемов корриды. К примеру:

Chicuelina – 'чикуэлина', прием, при котором тореадор держит капоте двумя руками и совершает поворот, пропуская быка справа или слева от себя (от прозвища тореадора Мануэля Хименеса Морено «Chicuelo»);

Galleo – фронтальный прием с капоте (от прозвища тореадора Рафаэля Гомеса Ортеги «El gallo»);

Gaonera – приём, при котором тореадор держит капоте за спиной: «ведущая» рука вытянута, другая расположена на талии (от ИС мексиканского тореадора Родольфо Гаоны);

Manoletina – прием, при котором рука с мулетой отведена за спину (от гипокористического Manolete, имя тореадора Мануэля Лауреано Родригеса Санчеса);

Однако не только антропонимы легли в основу наименований приемов корриды. Любопытной представляется лексическая единица *verónica* – 'вероника' (базовый прием с капоте: тореро двумя руками выставляет вперед капоте, заставляя быка атаковать), восходящая к агиоантропониму. В данном случае представлен случай апеллятивации на основе схожести жеста тореадора, держащего капоте, и св. Вероники, протянувшей Христу платок во время Крестного пути.

Обзор ИН, представленных в различных предметных областях, свидетельствует о том, что как в корпусе специальной, так и общеупотребительной лексики присутствует значительное количество заимствованных апеллятивов. В случае терминов-эпонимов и номенов-эпонимов данный факт объясняется общей тенденцией заимствования специальных слов из языков тех стран, которые внесли наибольший вклад в развитие науки и техники. Таким образом, речь идет о терминах и номенах интернационального характера. Переходя в испанский язык, заимствованные лексические единицы следуют общим правилам ассимиляции (графической, фонетической, морфологической). Также отметим тенденцию перехода эпонимов в другие части речи (Neper – neperiano). Собственно испанские эпонимические единицы, пополнившие общемировую научную терминологию и номенклатуру, единичны.

Внутри испанского языка также развиваются процессы вторичной номинации (апеллятивации и эпонимизации), сопряженные с целым рядом лингвистических и экстралингвистических факторов, к коим следует отнести исторический контекст, социально-экономическую ситуацию, уровень развития науки и культуры, интенсивность межкультурного взаимодействия и языковых контактов, степень интегрированности испаноязычного мира в общемировое пространство. Среди ИН, образованных вследствие характеризующей и номинативной апеллятивации, присутствует ряд интернациональных лексических единиц, представляющих собой элементы общемирового культурного наследия, однако гораздо больший интерес представляют ИН, восходящие к именам национального антропонимикона, к ИС персонажей художественной литературы и кино, к национальным торговым наименованиям, именам тореадоров. Именно эти онимы заключают в себе уникальную информацию, фиксирующую

реалии страны, отражают специфику мировоззрения народа, его систему ценностей и национальный характер. Принимая во внимание разнообразие национальных вариантов испанского языка, представляется перспективным исследование влияния географического фактора на процессы апеллятивации. Помимо этого, безусловно важным является установление четких терминологических рамок базовых понятий, сопряженных с процессом вторичной номинации: эпонимизация, характеризующая/номинативная апеллятивация, эпонимическая терминология и номенклатура.

Библиографический список

1. Кудрявцева А.А. Расширение значения как способ образования апеллятивизированных единиц. *Филологические науки*. 2011; № 6: 36–45.
2. Флейшер Е.А. *Основы прецедентности имени собственного*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Санкт-Петербург, 2014.
3. Королева И.Н. *Использование онимов в процессах апеллятивации (на материале территориальных вариантов французского языка Франции, Канады, Африки)*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Саратов, 2004.
4. Кисель О.В., Дубских А.И., Ломакина Е.А., Босик Г.А. Коннотативный потенциал терминов-эпонимов. *Известия ВГПУ. Филологические науки*. 2019; № 4: 148–151.
5. Какзанова Е.М. *Лингвокогнитивные и культурологические особенности научного дискурса (на материале математических и медицинских терминов-эпонимов)*. Автореферат диссертации … доктора филологических наук. Москва, 2011.
6. Лейчик В.М. Обсуждение проблем эпонимии в современной науке. *Язык и право: актуальные проблемы взаимодействия:* материалы Международной научно-практической интернет-конференции. Ростов-на-Дону, 2011: 134–143.
7. Колмакова В.В., Былкова С.В. Употребление русских эпонимов в лексике английского языка. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2016; № 12 (66): 115–120.
8. Доржиева Г.С. Эпонимизация как один из способов вторичной номинации: лингвокультурологический аспект. *Вестник Московского университета.* Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2017; № 2: 83–92.
9. Комарова Р.А. Семантическое преобразование антропонимов как способ вторичной номинации. *Вопросы романо-германского языкознания*. 1986; Выпуск 8: 24–29.
10. Asociación de Academias de la lengua española. *Diccionario de americanismos*. Available at: https://www.asale.org/damer/confort
11. Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*. Available at: https://dle.rae.es/chupachups
12. Богданова Е.В. Литературные антропонимы в испанском языке. *Преподаватель XXI век.* 2020; № 4: 372–385.
13. Correas G. Vocabulario de refranes y frases proverbiales y otras fórmulas comunes de la lengua española. *Biblioteca virtual Miguel de Cervantes*. Available at: https://www.cervantesvirtual.com/obra/vocabulario-de-refranes-y-frases-proverbiales-y-otras-formulas-comunes-de-la-lengua-castellana---van-anedidas-las-declaraciones-y-aplicacion-adon-de-parecio-ser-necesaria-al-cabo-se-ponen-las-frases-mas-llenas-y-copiosas/
14. García-Castañón S. *Diccionario de epónimos del español*. Gijón: Ediciones Trea S.L, 2001.

References

1. Kudryavceva A.A. Rasshirenie znacheniya kak sposob obrazovaniya apellyativizirovannyh edinic. *Filologicheskie nauki*. 2011; № 6: 36-45.
2. Flejsher E.A. *Osnovy precedentnosti imeni sobstvennogo*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2014.
3. Koroleva I.N. *Ispol'zovanie onimov v processah apellyativacii (na materiale territorial'nyh variantov francuzskogo yazyka Francii, Kanady, Afriki)*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Saratov, 2004.
4. Kisel' O.V., Dubskih A.I., Lomakina E.A., Bosik G.A. Konnotativnyj potencial terminov-`eponimov. *Izvestiya VGPU. Filologicheskie nauki*. 2019; № 4: 148-151.
5. Kakzanova E.M. *Lingvokognitivnye i kul'turologicheskie osobennosti nauchnogo diskursa (na materiale matematicheskih i medicinskih terminov-`eponimov)*. Avtoreferat dissertacii … doktora filologicheskih nauk. Moskva, 2011.
6. Lejchik V.M. Obsuzhdenie problem `eponimii v sovremennoj nauke. *Yazyk i pravo: aktual'nye problemy vzaimodejstviya:* materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj internet-konferencii. Rostov-na-Donu, 2011: 134-143.
7. Kolmakova V.V., Bylkova S.V. Upotreblenie russkih `eponimov v leksike anglijskogo yazyka. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2016; № 12 (66): 115-120.
8. Dorzhieva G.S. `Eponimizaciya kak odin iz sposobov vtorichnoj nominacii: lingvokul'turologicheskij aspekt. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2017; № 2: 83-92.
9. Komarova R.A. Semanticheskoe preobrazovanie antroponimov kak sposob vtorichnoj nominacii. *Voprosy romano-germanskogo yazykoznaniya*. 1986; Vypusk 8: 24-29.
10. Asociación de Academias de la lengua española. *Diccionario de americanismos*. Available at: https://www.asale.org/damer/confort
11. Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*. Available at: https://dle.rae.es/chupachups
12. Bogdanova E.V. Literaturnye antroponimy v ispanskom yazyke. *Prepodavatel' XXI vek*. 2020; № 4: 372-385.
13. Correas G. Vocabulario de refranes y frases proverbiales y otras fórmulas comunes de la lengua española. *Biblioteca virtual Miguel de Cervantes*. Available at: https://www.cervantesvirtual.com/obra/vocabulario-de-refranes-y-frases-proverbiales-y-otras-formulas-comunes-de-la-lengua-castellana---van-anedidas-las-declaraciones-y-aplicacion-adon-de-parecio-ser-necesaria-al-cabo-se-ponen-las-frases-mas-llenas-y-copiosas/
14. García-Castañón S. *Diccionario de epónimos del español*. Gijón: Ediciones Trea S.L, 2001.

Статья поступила в редакцию 06.08.22

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-262-265

Borisova I.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia); senior lecturer, Moscow City University (Moscow, Russia), E-mail: ivb66@yandex.ru*

INFLUENCE MARKETING IN THE INTERNET DISCOURSE: THE PRAGMALINGUISTIC ASPECT. The article reveals processes taking place in the modern Internet advertising discourse. Particular attention is paid to influencer marketing, a new market strategy that is used by companies to promote goods and services more effectively in the era of digitalization. The author analyzes peculiar linguistic features of emphasizing necessary information about goods and services in influencers' advertising integrations. 3 English-speaking (Nathaniel Drew, Matt D'Avella, Dylan is In Trouble) and 3 Russian-speaking (Snailkick, Anthony Uly, Nastya Jackson) representatives are chosen for consideration. Through a comparative analysis, the most frequent lexical and syntactic stylistic devices used by these representatives in their video blogs on the YouTube platform are identified. The author comes to the conclusion that the English-speaking influencers most often use repetition, asyndeton, gradation, epithet, hyperbole, litotes and personification, while the Russian-speaking influencers prefer rhetorical appeal, repetition, asyndeton, epithet, hyperbole and metaphor. The research results are presented graphically. In conclusion, the applied significance of the conducted research is revealed and the possibilities of using its results in modern realities are outlined.

Key words: **internet marketing, marketing linguistics, influencer, trope, stylistic figure, purchase decision.**

И.В. Борисова*, канд. филол. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, Московский городской педагогический университет, г. Москва, E-mail: ivb66@yandex.ru*

ИНФЛЮЕНС-МАРКЕТИНГ В ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРСЕ: ПРАГМАЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье раскрываются процессы, происходящие в современном рекламном интернет-дискурсе. Особое внимание уделяется инфлюенс-маркетингу – новой рыночной стратегии, которая используется компаниями для более эффективного продвижения товаров и услуг в эпоху цифровизации. В качестве исследовательской задачи автором была определена попытка проанализировать особенности языкового оформления акцентуализации информации в рекламных интеграциях инфлюенсеров англоязычной и русскоязычной лингвокультур. С помощью сопоставительного анализа были выделены наиболее частотные лексические и синтаксические стилистические приёмы, которые используют представители данных лингвокультур в своих видеоблогах на платформе YouTube. Автор приходит к выводу, что англоязычные инфлюенсеры чаще всего применяют повтор, бессоюзие, градацию, эпитет, гиперболу, литоту

и олицетворение, в то время как русскоязычные инфлюенсеры – риторическое обращение, повтор, бессоюзие, эпитет, гиперболу и метафору. Результаты исследования представлены графически. В заключение раскрывается прикладное значение проведённого исследования и намечаются возможности использования его результатов в современных реалиях.

Ключевые слова: **интернет-маркетинг, маркетинговая лингвистика, инфлюенсер, троп, стилистическая фигура, покупательское решение.**

Стремительная цифровизация всех сфер человеческой деятельности кардинальным образом повлияла на средства и способы взаимодействия коммуникантов. В связи с этим многие инструменты маркетинга и рекламы, которые считались ранее эффективными в экономике, утратили свою актуальность. С течением времени возникла новая концепция воздействия на целевую аудиторию, которая реализовалась через так называемый *интернет-маркетинг,* или *digital-маркетинг*. Его появление стало возможным в первую очередь благодаря активному развитию социальных сетей и ежедневному увеличению числа их пользователей. Такой вид маркетинга позволил преодолеть закономерные сложности в привлечении и удержании лояльности аудитории, которые в последние годы объяснялись пресыщенностью членов общества потребления разнообразием товаров и услуг. Он позволил компаниям гораздо более эффективно удовлетворять растущий потребительский спрос, используя индивидуальный подход к клиенту.

Одним из наиболее действенных направлений в интернет-маркетинге стал инфлюенс-маркетинг (от англ. *influence* 'влияние') – новая стратегия, основанная на привлечении лидеров мнений (инфлюенсеров) для продвижения конкретного бренда, товара или услуги. Рекламодатели сделали небезосновательный вывод о том, что популярные в медийном пространстве персоны оказывают гораздо более сильное влияние на аудиторию, и потенциальный покупатель охотнее доверяет мнению прочно закрепившегося в медиа пространстве инфлюенсера, нежели мнению неизвестного образа из рекламы. Как результат, в крупных компаниях начали создаваться узкоспециализированные отделы, функционалом которых стало всестороннее исследование подписчиков популярных блогеров, их сопоставление с целевой аудиторией компании и в дальнейшем привлечение блогеров с релевантным контингентом подписчиков к взаимовыгодному сотрудничеству.

В данном исследовании под инфлюенсерами мы будем понимать пользователей Интернета, которые «накапливают относительно большое количество подписчиков в блогах и социальных сетях благодаря текстовому и визуальному повествованию о своей личной жизни и образе жизни, взаимодействуют со своими подписчиками в цифровом и физическом пространстве и монетизируют свою деятельность, интегрируя 'рекламные ролики' в свои блоги или посты в социальных сетях» [1, с. 2]. На сегодняшний день самым весомым доказательством популярности инфлюенсеров считаются их гонорары, а также количество подписчиков в социальных сетях, которые «берут пример со своих кумиров в социальном, поведенческом и репрезентативном аспектах» [2, с. 64]. Именно поэтому рекомендация лидера мнений воспринимается подписчиками как своего рода «знак качества» и за счёт этого априори создаёт продукту отличную репутацию, повышая его ценность в глазах потенциального потребителя. Ключевую роль в образе и восприятии инфлюенсера играет самопрезентация, в понятие которой входит множество лингвистических и экстралингвистических аспектов. Она проявляется в языковом поведении личности, направленном на создание конкретного образа при взаимодействии с аудиторией в социальных сетях [3].

Рассмотрим механизмы, стимулирующие инфлюенсеров интегрировать рекламные сообщения в свои блоги:

- отправка компанией бесплатного продукта инфлюенсеру;
- партнерская ссылка, помогающая инфлюенсеру получить комиссию от продажи;
- выплата инфлюенсеру фиксированной платы за количество просмотров видео, продвигающего бренд или продукт [4].

В связи с вышеизложенным вполне очевидно, что изучение различных аспектов воздействия рекламных интеграций инфлюенсеров на целевую аудиторию вызывает в научном сообществе большой интерес, и языковой аспект не является исключением. Прагмалингвистический подход, по нашему мнению, можно считать перспективным в этом контексте по нескольким причинам:

- языковые явления рассматриваются с точки зрения их естественной адаптируемости к нуждам коммуникации;
- изучаются пути использования языка для оптимизации речевого взаимодействия;
- устанавливаются минимальные условия для успешной интеракции на лингвистическом и социокультурном уровнях;
- исследуются структурные ресурсы языка [5].

С точки зрения прагматики рекламный текст, который лишь информирует о товаре и не призывает его купить, бесполезен. Качественный рекламный текст должен строиться на четырёх составляющих, отражённых в аббревиатуре AIDA: внимание *(attention)*, интерес *(interest)*, желание *(desire)*, действие *(action)*. (Данная модель была предложена специалистом по рекламе Элайасом Сент-Эльмо Льюисом в 1898 году в США). На всех этапах реализации отмеченных выше составляющих «основным носителем сообщения, имеющим решающее значение, является язык» [6, с. 145]. Язык рекламы во многом отличается от обычного языка, поскольку прагматическими установками рекламодателя являются, как правило, немедленное воздействие и убеждение. Он должен быть, с одной стороны, привычным и понятным, с другой стороны, ярким и эмоционально привлекательным и, следовательно, иметь свои фонетические, лексико-фразеологические и синтаксические особенности.

Необходимость пристального изучения языка рекламы для выявления наиболее эффективных рычагов её воздействия на потребителя со временем нашла своё отражение в синтезе двух наук – маркетинга и лингвистики. Лингвистический маркетинг базируется на текстовых единицах маркетинговых коммуникаций – названии бренда, слогане и многих других компонентах рекламного сообщения [7]. Из этого следует, что построение таких коммуникаций требует четких и доступных для целевой аудитории языковых средств рекламного убеждения, формирующих эффективный рекламный образ. На современном этапе исследователей интересуют различные аспекты означенного междисциплинарного взаимодействия: риторика, семиотика, лингвопрагматика, лингвокультурология, фоносемантика и многие другие.

В связи с вышесказанным актуальность данного исследования нам видится в выявлении специальных языковых стратегий и тактик маркетинговой лингвистики, применяемых инфлюенсерами в своих профилях в социальных сетях. Объектом исследования стали рекламные интеграции англоязычных и русскоязычных инфлюенсеров на платформе YouTube, предметом исследования – используемые в них лексические и синтаксические средства усиления выразительности. Целью исследования является анализ особенностей языкового оформления акцентуализации информации в рекламных интеграциях лидеров мнений в интернет-дискурсе. Материалами исследования послужили 120 рекламных интеграций из персональных видео лидеров мнений, размещенных на платформе YouTube в период с 2019 по 2022 год. Новизна заключатся в самом отборе материалов, которые не подвергались ранее прагмалингвистическому анализу в контексте релевантности заявленной тематике. Достижение поставленной цели предполагало решение следующих задач:

- представить краткий обзор работ предшественников и выявить уровень проблемности в выбранной области на современном этапе;
- отобрать англоязычных и русскоязычных инфлюенсеров, количество подписчиков которых составляет более 700 000 человек;
- применив метод сплошной выборки, найти в видеоконтенте данных инфлюенсеров рекламные интеграции длительностью не менее 1 минуты и определить в них стилистические фигуры и тропы;
- с помощью сопоставительного анализа выделить сходства и различия в использовании лексических и синтаксических средств акцентуализации информации инфлюенсерами двух лингвокультур;
- используя описательно-аналитический метод, подтвердить полученные данные с помощью конкретных примеров;
- опираясь на метод количественного подсчета, представить результаты проведённого исследования в графическом изображении.

Поскольку актуализация рекламного контента, о котором пойдёт речь, осуществляется в виртуальной среде, логично было бы вначале остановиться на особенностях коммуникации в интернет-дискурсе. Данным типом дискурса интересовались как зарубежные [8; 9], так и отечественные лингвисты [10; 11], что естественным образом привело к возникновению нового перспективного лингвистического направления – интернет-лингвистики. Интернет-дискурс, или сетевой дискурс зародился как источник обмена информацией, который происходит в жанрах блогов, социальных сетей, электронной почты, чатов и форумов. Согласно Л.Ю. Щипициной, основными признаками интернет-дискурса можно считать электронную форму существования текста, гипертекстуальность, мультимедийность, интерактивность, (а) синхронность, вариативность количества и эксплицированности коммуникантов [12]. Интернет рассматривается исследователями как «новая среда», сочетающая в себе черты как устной, так и письменной речи, для которой характерны следующие особенности: близость графического изображения к звуковой форме; произвольное оперирование синтаксисом; насыщенность сленговыми и обсценными выражениями; свернутость и редукция сегментного ряда; обилие специфических разговорных конструкций; умышленное нарушение норм и языковая креативность; обилие англоязычных заимствований; взаимопроникновение элементов разных языковых систем [13–16].

Для проведения данного исследования мы выбрали 6 YouTube-каналов трёх англоязычных (Nathaniel Drew, Matt D'Avella, Dylan is In Trouble) и трёх русскоязычных (Максим Киселев – Snailkick, Антон Ульянов – Anthony Uly, Nastya Jackson) инфлюенсеров. У каждого из них было проанализировано 20 видеороликов – таким образом, общее количество видеороликов, как уже упоминалось выше, составило 120. В ходе исследования мы пришли к следующим заключениям: в целом в рекламных интеграциях англоязычных инфлюенсеров стилистические фигуры встречаются гораздо реже, чем у русскоязычных лидеров мнений, причём наиболее частотными синтаксическими средствами в англоязычном контенте стали повтор (60 случаев), бессоюзие (46 случаев), градация (29 случаев).

Рассмотрим несколько наиболее репрезентативных примеров. Dylan is in Trouble, американский ютубер, достаточно часто использует лексические повторы:

Get with the program again: free and super easy. Joinhoney.com. Just do it, do it, do it right now. Do it, do it, do it.

Прославившийся благодаря своим юмористическим обзорам шоу и фильмов в своих рекламных интеграциях блогер также не отходит от комедийного жанра и в свойственной ему манере использует лексический повтор для создания комического эффекта, что помогает подвести аудиторию к желанию перейти по ссылке, данной в описании.

В рекламе сервиса хранения паролей Dashlane блогер Matt D'Avella с помощью бессоюзия и однородных членов предложения успешно акцентирует внимание своих подписчиков на безопасности всех личных данных, хранящихся в упомянутом приложении:

But now with Dashlane I can store all my unique passwords, payments, personal information; finally, be confident they're all protected.

В рекламной интеграции, посвящённой приложению Honey, Nathaniel Drew использует приём градации, подчёркивая уникальность данного приложения и невозможность обойтись без него ни одному жителю Америки:

Honey isn't just an online shopping tool, it's actually the number one shopping tool in America.

Также одним из средств выразительности в рекламе блогеров выступает риторический вопрос. Nathaniel Drew задаёт такой вопрос в одной из рекламных интеграций, чтобы привлечь внимание своей аудитории лёгкой, непринуждённой, «повседневной» манерой общения:

Audible is awesome, what can I say?

Проведенный анализ показал, что наиболее употребительными тропами стали эпитет (60 случаев), гипербола (56 случаев), литота (45 случаев), олицетворение (33 случая).

Эпитеты создают положительную коннотацию у целевой аудитории, выделяя наиболее актуальный для потенциального клиента признак рекламируемого продукта: *customizable, massive, free, easy, perfect, captivating, unique, ever-growing*. При этом блогеры часто ссылаются на личный опыт использования продукта, что создаёт дополнительную привлекательность товара или услуги в глазах их подписчиков:

I tell you guys, this is insane! (Dylan is in Trouble).

Одним из важных языковых средств для усиления впечатления от продукта или сервиса является гипербола, которая придаёт сообщению преувеличенно положительную окраску и вызывает исключительно «радужные» эмоции в сознании потенциального клиента:

Audible has thousands of thousands of audiobooks and it's the number one place for spoken word entertainment. It is super easy to use and you'll be saving a lot of money. They have about a billion five-star reviews (Matt D'Avella).

Литота включается в рекламное сообщение для преуменьшения сложности использования того или иного товара и минимизации материальных или моральных затрат на его приобретение:

And getting started could not be easier. So, if you're like "I don't wanna try it's too hard to set up" – NO! Trust me, it's not (Dylan is in Trouble)

В рекламе сервиса для онлайн-покупок Honey используется олицетворение; сервис наделяется человеческими свойствами и предстаёт в образе верного друга, всегда готового прийти на помощь в трудной ситуации:

Honey will come in and it'll quickly scour the internet for any promocodes and save you money just on the spot (Nathaniel Drew).

Далее перейдём к использованию языковых средств в русскоязычном рекламном интернет-дискурсе. Исследования показали, что самыми распространенными стилистическими фигурами у русскоязычных инфлюенсеров (Максим Киселев – Snailkick, Антон Ульянов – Anthony Uly, Nastya Jackson) стали следующие: риторическое обращение (43 случая), повтор (39 случаев), бессоюзие (38 случая). Рассмотрим их употребление на конкретных примерах. Максим Киселев (Snailkick) использует риторическое обращение, делясь советами о способах экономии. Тем самым блогер как бы априори включает всех своих подписчиков в общую с ним категорию рачительных и «продуманных» пользователей:

В экономии нет ничего плохого. Кстати, вы – те, кто любит экономить, покупая что-то в интернете, пользуйтесь сервисом LetyShops!

Nastya Jackson часто использует в своих рекламных интеграциях повтор, что является её неким «фирменным стилем» подачи информации. Так, 90% своих сообщений она завершает фразой: *«Надеюсь, я многим помогла»*. Антон Ульянов (Anthony Uly) в начале рекламных интеграций «пробрасывает» фразу: *«Перед тем, как мы начнем, я хочу вам быстренько кое о чем рассказать»*. Тем самым блогер готовит «благодатную почву» в сознании своих зрителей и слушателей для восприятия рекламного фрагмента, который будет коротким, но (поскольку он начинает именно с него) исключительно важным.

В следующем примере находим бессоюзие, целью которого является придание значимости и весомости каждому фрагменту высказывания и некоей «открытости» данного списка, который может, по всей видимости, продолжаться до бесконечности:

В WarThunder доступны самолеты, танки, корабли, вертолеты... (Nastya Jackson).

Вызывает интерес и использование других стилистически окрашенных синтаксических конструкций, например, антитезы. В нижеприведённой вставке Nastya Jackson применяет данный приём, чтобы эффективнее прорекламировать школу дизайна, играя на контрасте понятий «отсутствие индивидуальности» и «уникальность»:

Все эти сайты похожи друг на друга и не имеют никакой индивидуальности. На этом курсе вы всего за пять месяцев с нуля научитесь крутым штукам, которые будут уникальны и с эффектной анимацией.

Далее рассмотрим примеры тропов в русскоязычных рекламных интеграциях инфлюенсеров. В ходе проведенного анализа мы пришли к выводу, что наиболее употребительными тропами стали следующие: эпитет (60 случаев), гипербола (48 случаев), метафора (39 случаев).

Эпитеты наиболее ярко и привлекательно характеризуют рекламируемые продукты за счёт взаимодействия логического и эмоционального значений. В исследуемом нами материале в качестве наиболее частотных контекстуальных эпитетов были выявлены следующие лексемы: *уникальный, невероятный, максимальный, потрясающий, выгодный, главный*. У блогера Максима Киселева (Snailkick) находим следующую фразу:

Ощути WarThunder по-новому: с невероятной графикой, максимальными эффектами и потрясающим звуком!

Здесь использование эпитетов направлено на создание абсолютной реалистичности во время игрового процесса и непередаваемой атмосферы захватывающего приключения, которая ожидает каждого, кто станет участником данной онлайн-игры.

Рекламируя интернет-магазин печати принтов на одежде, блогер использует гиперболу, подводя своих подписчиков к мысли об отсутствии для них какой бы то ни было альтернативы в данном контексте:

Где вы еще сможете сделать футболку с собственным дизайном и носить ее? Нигде! Вот только на VSEMAIKI и сможете! Это лучший сайт во Вселенной!

Следующий по частотности троп в рекламных интеграциях – метафора. Это стилистическое средство не только подмечает реальное сходство предметов, но и создает его, подсказывает новый взгляд на предмет, заставляет увидеть похожее в обычном:

Переходите по ссылке в описании, и вы точно так же будете светиться от радости и счастья (Антон Ульянов – Anthony Uly).

Нельзя не упомянуть и такой действенный приём, как аллюзия:

SkillFactory тоже думали, думали, что бы тебе такого дать, и, наконец, придумали!

В данной фразе явственно прослеживается отсылка к известной цитате из советского мультфильма 1972 года «Чебурашка и крокодил Гена»: «Мы строили, строили и, наконец, построили!». Юмористический контекст как бы демонстрирует лёгкость и непринуждённость общения зрителя и блогера, их сопричастность с чудесным миром детства и создаёт иллюзию некоего «тайного знания», которое их объединяет.

Необходимо упомянуть и такой немаловажный стилистический приём в речи русскоязычных блогеров, как диминутив – уменьшительно-ласкательная форма, которая создаёт особую теплоту и интимность в общении и, как следствие, вызывает безоговорочное доверие к блогеру и рекламируемому им товару:

И промокодики, и все ссылочки, естественно, в описании.

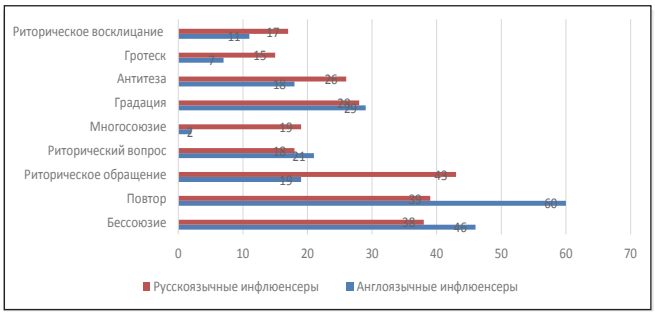


Рис. 1. Стилистические фигуры в инфлюенс-маркетинге

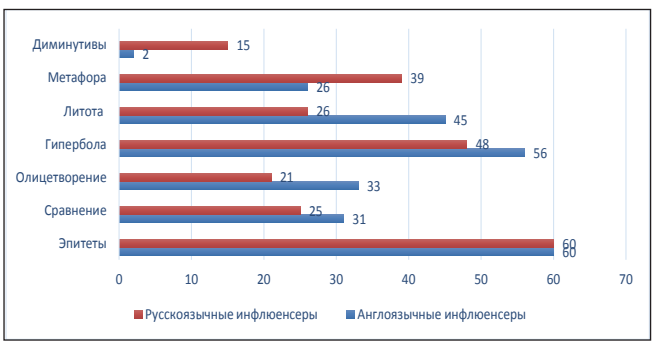


Рис. 2. Тропы в инфлюенс-маркетинге

Это кэшбек сервис, который позволяет возвращать денежки с покупок в интернетике (Максим Киселев – Snailkick).

Результаты сравнительного анализа средств акцентуализации маркетинговой информации в речи англоязычных и русскоязычных инфлюенсеров можно схематично представить следующим образом:

В заключение необходимо констатировать, что цель, поставленная нами в начале исследования, была достигнута: установлено наличие лексических средств (тропов) и синтаксических средств (стилистических фигур) в рекламных интеграциях инфлюенсеров двух лингвокультур, проанализирована их частотность. В рамках прагмалингвистического подхода выявлены эффективные тактики продвижения компаниями товаров и услуг в интернет-дискурсе. Нельзя не отметить, что жизнь цифрового сообщества сегодня настолько разнообразна и динамична, что результаты наших исследований, отражённые в данной статье, могут быть дополнены и расширены в самом ближайшем будущем. Но смеем надеяться, что тот «моментальный слепок действительности», который был здесь представлен, в дальнейшем сможет стать частью более глубокого и фундаментального исследования тех интересных и подчас противоречивых процессов, которые непрерывно происходят в интернет-дискурсе. Прикладное же значение нашего скромного труда нам видится в том, что его результаты могут быть использованы

- блогерами для разработки эффективных стратегий самопрезентации в интернет-дискурсе на основе взаимовыгодного сотрудничества с ведущими производителями товаров и услуг;
- подписчиками инфлюенсеров для принятия продуманных (а не импульсивных) покупательских решений на основе информации, полученной из рекламных интеграций своих кумиров.

Библиографический список

1. Abidin C. Communicative Intimacies: Influencers and Perceived Interconnectedness. *University of Oregon Libraries.* Available at: https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/handle/1794/26365
2. Прингл Х. *Звёзды в рекламе.* Москва: ЭКСМО, 2004.
3. Бодалев А.А. *Энциклопедический словарь.* Москва: Когито-Центр, 2011.
4. Darke P.R., Ritchie R.J. The defensive consumer: Advertising deception, defensive processing, and distrust. *Journal of Marketing Research.* 2007; № 44 (1): 114–127.
5. Каразия Н.А. Методика прагмалингвистического исследования: основные подходы и категории. *Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки.* 2006; № 1 (7): 27–41.
6. Vestergaard T., Schroder K. *The Language of Advertising.* Oxford; New York, 1991.
7. Борисова И.В. Реализация стилистического потенциала англоязычных рекламных слоганов в интернет-дискурсе. *Litera.* 2021; № 9: 66–81.
8. Herring S. *Computer-mediated communication: linguistic, social, and cross-cultural perspectives.* Amsterdam: John Benjamins, 1996.
9. Crystal D. *Internet Linguistics: A student guide.* London: Routledge, 2011.
10. Колокольцева Т.Н. Диалог и диалогичность в интернет-коммуникации. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета.* 2011; Т. 62, № 8: 128–133.
11. Галичкина Е.Н. *Введение в компьютерную коммуникацию.* Москва: КНОРУС, 2016.
12. Щипицина Л.Ю. *Комплексная лингвистическая характеристика компьютерно-опосредованной коммуникации (на материале немецкого языка).* Автореферат диссертации … доктора филологических наук. Воронеж, 2011.
13. Кронгауз М.А. *Русский язык на грани нервного срыва.* Москва: Знак, 2007.
14. Лутовинова О.В. Интернет как новая «устно-письменная» система коммуникации. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена.* 2008; № 71: 58–65.
15. Горбунова И.В. Процессы англизации в эпоху развития языка интернета. *Бизнес-образование в экономике знаний.* 2016; № 2: 13–18.
16. Борисова И.В. Современные тенденции процесса окказионального словообразования в интернет-общении. *Litera.* 2018; № 3: 281–288.

References

1. Abidin C. Communicative Intimacies: Influencers and Perceived Interconnectedness. *University of Oregon Libraries.* Available at: https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/handle/1794/26365
2. Pringl H. *Zvezdy v reklame.* Moskva: `EKSMO, 2004.
3. Bodalev A.A. *`Enciklopedicheskij slovar'.* Moskva: Kogito-Centr, 2011.
4. Darke P.R., Ritchie R.J. The defensive consumer: Advertising deception, defensive processing, and distrust. *Journal of Marketing Research.* 2007; № 44 (1): 114-127.
5. Karaziya N.A. Metodika pragmalingvisticheskogo issledovaniya: osnovnye podhody i kategorii. *Vestnik KRAUNC. Gumanitarnye nauki.* 2006; № 1 (7): 27-41.
6. Vestergaard T., Schroder K. *The Language of Advertising.* Oxford; New York, 1991.
7. Borisova I.V. Realizaciya stilisticheskogo potenciala angloyazychnyh reklamnyh sloganov v internet-diskurse. *Litera.* 2021; № 9: 66-81.
8. Herring S. *Computer-mediated communication: linguistic, social, and cross-cultural perspectives.* Amsterdam: John Benjamins, 1996.
9. Crystal D. *Internet Linguistics: A student guide.* London: Routledge, 2011.
10. Kolokol'ceva T.N. Dialog i dialogichnost' v internet-kommunikacii. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 2011; T. 62, № 8: 128-133.
11. Galichkina E.N. *Vvedenie v komp'yuternuyu kommunikaciyu.* Moskva: KNORUS, 2016.
12. Schipicina L.Yu. *Kompleksnaya lingvisticheskaya harakteristika komp'yuterno-oposredovannoj kommunikacii (na materiale nemeckogo yazyka).* Avtoreferat dissertacii … doktora filologicheskih nauk. Voronezh, 2011.
13. Krongauz M.A. *Russkij yazyk na grani nervnogo sryva.* Moskva: Znak, 2007.
14. Lutovinova O.V. Internet kak novaya «ustno-pis'mennaya» sistema kommunikacii. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena.* 2008; № 71: 58-65.
15. Gorbunova I.V. Processy anglizacii v `epohu razvitiya yazyka interneta. *Biznes-obrazovanie v `ekonomike znanij.* 2016; № 2: 13-18.
16. Borisova I.V. Sovremennye tendencii processa okkazional'nogo slovoobrazovaniya v internet-obschenii. *Litera.* 2018; № 3: 281-288.

Статья поступила в редакцию 02.08.22

УДК 821.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-265-268

***Gao Zixian**, postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia),*
E-mail: Gaozixian@Yandex.ru

TYPOLOGY OF CHARACTERS IN FICTION-DOCUMENTARY PROSE ("ZINC BOYS" BY S.A. ALEKSIEVICH). The article considers the system of characters in the story by S.A. Aleksievich "Zinc Boys". The object of the study is the text of the story, and the subject of the research is its characters, on whose behalf the narration is being conducted, built on the basis of interviews recorded by the author. The goal is to identify the main types of characters and to establish their role in the construction of the narrative by the author. The study uses cultural-historical, sociological, psychological methods and an ontological approach. Attention is drawn to the structure of the narrative space, in which the "voices" of various characters entered as documentary evidence of the events described in the story, to the way they are related to the hidden voice of the author. It was revealed that the system of characters includes military personnel (soldiers and officers, including women), medical workers (doctors and nurses), relatives of the soldiers killed in Afghanistan (mothers, wives, etc.). Each of the characters is realized in the story as a "voice", in the first person telling about the events of his life related to the Afghan war. The author's voice manifests itself in the montage chosen by the writer, the connection of fragments of interviews recorded by her. It is concluded that in the system of characters of the story it is impossible to characterize any of these groups as more important. Each character unlocks a recreable S.A. Aleksievich reality from a special side, which only this hero could see.

Key words: **fiction and documentary prose, character, system of characters, typology of characters, narration, document, story "Zinc Boys", Svetlana Aleksievich, author, narrator.**

***Гао Цзысянь**, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва,*
E-mail: Gaozixian@Yandex.ru

ТИПОЛОГИЯ ПЕРСОНАЖЕЙ В ХУДОЖЕСТВЕННО-ДОКУМЕНТАЛЬНОЙ ПРОЗЕ («ЦИНКОВЫЕ МАЛЬЧИКИ» С.А. АЛЕКСИЕВИЧ)

В статье рассмотрена система персонажей повести С.А. Алексиевич «Цинковые мальчики». Объектом исследования стал текст повести, а его предметом – её персонажи, от имени которых ведётся повествование, построенное на основе записанных автором интервью. Поставлена цель – выявить основные типы персонажей и установить их роль в построении автором повествования. В ходе исследования использованы культурно-исторический, социологический, психологический методы и онтологический подход. Обращено внимание на структуру повествовательного пространства, в которое «голоса» различных персонажей вошли как документальные свидетельства описанных в повести событий, на способ их соотношения со скрытым голосом автора. Выявлено, что система персонажей включает военнослужащих (солдат и офицеров, в том числе женщин), медицинских работников (врачей и медсестёр), родственников погибших в Афганистане военных (матерей, жён и т. п.). Каждый из персонажей реализуется в повести как «голос», рассказывающий от первого лица о событиях своей жизни, связанных с Афганской войной. Авторский голос проявляется в выбранном писательницей варианте монтажа, соединении фрагментов записанных ею интервью. Делается вывод о том, что в системе персонажей повести нельзя какую-то из названных групп охарактеризовать как более важную. Каждый из персонажей открывает воссоздаваемую С.А. Алексиевич реальность с особой стороны, видеть которую мог только этот герой.

Ключевые слова: **художественно-документальная проза, персонаж, система персонажей, типология персонажей, повествование, документ, повесть «Цинковые мальчики», Светлана Алексиевич, автор, повествователь.**

Актуальность исследования определяется тем, что творчество белорусской писательницы Светланы Александровны Алексиевич (род. в 1948 г.) стало одним из ярчайших проявлений гуманистической прозы рубежа XX–XXI веков, когда трансформации в жизни бывшего СССР вызвали необходимость глубокого анализа, в том числе и с помощью художественно-документальных методов, многих событий, связанных с его историей. С.А. Алексиевич не только пронзительно пишет о войне, жизни и смерти, предназначении человека в мире, но и пытается разобраться в причинах описываемых событий, в мыслях, чувствах, намерениях их участников – обычных людей. Целью автора становится правдивое представление реальности, в описании которой долгое время не было объективности.

Художественно-документальная повесть «Цинковые мальчики» была издана в 1989 году и посвящена завершившемуся именно в этом году десятилетнему афганскому конфликту, в котором приняли участие войска Советской армии. Книга наполнена болью обычного человека, испытавшего на себе ужас войны. В 2015 году автор стала лауреатом Нобелевской премии по литературе, в том числе и за эту книгу, в которой подняла проблему человека на войне. Повествование представляет собой воспоминания участников Афганской войны. Художественно-документальный жанр делает вплетённые в ткань повествования реальные слова солдат и офицеров, медицинских работников, подруг, матерей и жён участников войны и других персонажей, транслирующих правду такой, какая она есть. В центре повести – человек, с его мыслями и чувствами, размышлениями и сомнениями, с его проблемами, бедой, скромными радостями, поэтому система персонажей повести «Цинковые мальчики» особенно важна, ведь именно эти разные голоса составляют в целом художественно-документальное пространство книги и являются способами передачи автором своих основных идей читателям.

Повесть С.А. Алексиевич «Цинковые мальчики», которая различными исследователями характеризуется как документальная или художественно-документальная, анализируется с различных точек зрения. Д. Лугарич Вукас определяет жанр повести как «свидетельство» [1, с. 20]. Х.Н. Темаева касается вопросов структурной организации повести и способов отражения в ней действительности и считает, что в повести происходит художественное освоение конкретных исторических фактов и их трансформация в художественную структуру произведения [2, с. 49]. С.В. Романова рассматривает применённые в ней автором интертекстуальные стратегии, связанные с представлением автором войны как «бессмысленной и ненужной жертвы» [3, с. 44]. А.С. Мареева останавливается на реминисценциях из Ф.М. Достоевского [4].

Вопроса о персонажах повести «Цинковые мальчики» прямо или косвенно касаются некоторые литературоведы. И.Б. Ничипоров характеризует содержание повести как антропологическое, в котором историческая реальность получает «многомерное документальное и эстетическое воплощение в голосах собеседников-очевидцев» [5, с. 24]. К. Гурска видит в повести «уникальный пример использования “живого человеческого голоса” как документа времени» [6, с. 291]. С. Саини, И.А. Поплавская и Р. Саксена обращают внимание на наличие в монологах персонажей литературной рефлексии – апелляции к именам «известных писателей, книгам, газетным статьям», в которых они ищут подтверждение своих мыслей, своего отношение к войне [7, с. 51]. По мнению А.Г. Тоне, С.А. Алексиевич намеренно старается сделать так, чтобы её голос звучал тише, чем голоса персонажей, в частности, она полностью исключает из текста собственные комментарии и высказывает своё мнение только «средствами монтажа свидетельств» [8, с. 15].

Можно говорить об исключительной важности персонажей в оригинальной системе повествования, сконструированной автором: именно они, их голоса являются движущими силами рассказа автора об Афганской войне, в связи с чем нашей основной целью и стал анализ типологии персонажей повести. Задачами исследования в соответствии с его целью стали следующие: 1) выявление различных типов героев, введённых автором в текст документальной повести; 2) установление сочетания художественного и документального, личного и типичного в образах персонажей; 3) анализ возможности деления героев повести на главных и второстепенных.

Основными методами настоящего исследования стали культурно-исторический, социологический, психологический и другие, с помощью которых предпринята попытка анализа произведения в широком литературном и историческом контексте. Применялся онтологический подход, позволяющий оценить углубленное внимание писателя к бытийным аспектам отображаемого им мира.

Научная новизна исследования состоит в том, что в нём впервые рассмотрена совокупность персонажей повести как единое целое, как система, играющая определённую роль в реализации автором его творческого замысла. Теоретическая значимость исследования связана с адаптацией теории художественных персонажей к произведениям художественно-документальной прозы. Практическая значимость состоит в возможности проведения на базе данного исследования дальнейших изысканий в области типологии персонажей различных произведений художественной и художественно-документальной литературы.

Персонаж, по определению литературоведческой энциклопедии, – это «любое действующее лицо, субъект действия вообще, представлен ли он непосредственно или о нем рассказывается» [9, с. 276]. Все персонажи произведения формируют систему, в которой выделяются главные, второстепенные, эпизодические и внесценические персонажи.

Главные герои повести «Цинковые мальчики» – это повествователи, рассказчики, которых интервьюировала С.А. Алексиевич. В силу высокой фактологичности жанра интервью голоса персонажей выступают как документы. В повести приводятся и другие материалы – дневниковые записи писательницы, цитаты из газет, но главными становятся высказывания реальных людей, которые служили в Афганистане или оставались дома, в СССР, чтобы ждать своих сыновей, мужей, братьев, друзей. Высказывания приводятся без указания того, кто именно произнёс в интервью с писательницей ту или иную реплику. Даётся ремарка «Из рассказов» и далее следуют высказывания, оформленные как реплики, с помощью начального тире. Более объёмные выдержки из рассказов представлены в тексте как отдельные главы. Читатель сам должен понимать, кому принадлежит фраза или рассказ – рядовому, сержанту, матери солдата и т. п., поскольку подпись с обозначением статуса рассказчика он увидит только после рассказа. Длинный перечень имён реальных персонажей и характеристик их рода деятельности автор приводит во вступительной части, а отсутствие имён в самом тексте объясняет так: *«Одни просили о тайне исповеди, других сама не могу оставить беззащитными…»* [10, с. 25].

Жизнь каждого персонажа повести представляет собой документ. Подобно приказам и распоряжениям, отчётам и рапортам, голоса людей, так или иначе участвовавших в афганском конфликте, становятся такими же документами, несущими, как и положено документам, правду. Вот только они не могут быть полностью объективными, и в этом их особенная ценность.

С.А. Алексиевич очень ответственно относится к своим героям: и к их отбору, и к точной фиксации их рассказов, и к встраиванию эпизодов и реплик в общую ткань повествования. Рассказывая о телефонном разговоре с непредставившимся участником Афганской войны, угрожавшим ей и признававшимся: *«Ненавижу пацифистов!»* [10, с. 27], автор сетует на то, что не смогла с ним основательно поговорить: *«Может быть, это был мой главный герой, раненный в самое сердце?..»* [10, с. 28]. Это подтверждает, что писательница искала наиболее интересных, ярких, много увидевших, готовых честно говорить об этой войне персонажей.

Речь персонажей писательница старается поместить на страницы книги с минимальными изменениями. Интонационная специфика устной речи, особенно высокоэмоциональной, передаётся автором с помощью таких пунктуационно-графических средств, как многоточие (для обозначения паузы), вопросительные и восклицательные знаки. В тексте преобладают короткие предложения, часто неполные; вводятся элементы диалога персонажей с интервьюером, присутствуют вопросы к нему (то есть к самой писательнице): *«Зачем ваша книга? Для кого? Нам, кто оттуда вернулся, все равно не понравится. Разве расскажешь все, как было?»* [10, с. 33].

Несомненно, наиболее значимыми персонажами повести «Цинковые мальчики» являются военнослужащие Советской армии, осуществлявшие службу на

территории Афганистана в 1979–1989 гг. С их рассказов начинается основная часть книги. Они предстают перед читателями не грозными воинами, осуществлявшими свой интернациональный долг, а обычными людьми, которые спустя несколько лет пытаются осмыслить то, что с ними происходило. Рассказы военных очень эмоциональны. В них солдаты и офицеры касаются самых сложных тем, связанных с военными действиями в Афганистане, например, темы смерти: *«Каждый день в нас стреляли, нас убивали. Убили рядом парня… Первого на моих глазах… Мы ещё мало знали друг друга… Из миномёта стреляли… В нем сидело много осколков… Умирал долго… Нас узнавал. Но звал незнакомых нам людей…»* [10, с. 34]. Повествование нередко ведётся от первого лица множественного числа, то есть военнослужащие ассоциируют себя со всеми, кто был с ними рядом на войне.

Солдаты и офицеры не боятся признаться, что им было страшно. Один из них говорит: *«Страх человечнее смелости»* [10, с. 34]. Они рассказывают, как осознали лицемерие тех, кто отправлял их на смерть: *«Замполиты нас убеждали в том, во что сами не верили»* [10, с. 68], бесэмоционально, словно выгорели душой, говорят о дедовщине, об убийствах мирных жителей, о пытках военнопленных, мародерстве. В высказываниях героев этого типа звучат наиболее значимые для книги обобщения: *«Нет, с войны не возвращаются героями… Оттуда нельзя вернуться героем…»* [10, с. 51]. Воевавшие признают, что война полностью изменила их как личности, сделала абсолютно другими людьми: *«Того человека уже нет, он не существует»* [10, с. 55].

Особое место среди героев такого типа занимают служащие-женщины, из уст которых рассказы о войны звучат особенно страшно и бесчеловечно. Вопрос о женщине на войне С.А. Алексиевич подробно рассматривала в другой книге – «У войны не женское лицо», однако и здесь портреты женщин, их рассказы полны идеи о несовместимости войны и женщины, о том, что на женщин война производит опустошающее воздействие: *«Обстреливают… И солдат крикнул мне какую-то пошлость. Грязную. И его убило, отрезало половину головы, половину туловища. На моих глазах…»* [10, с. 58].

Вторыми вступают в повествование голоса медицинских работников, медсестёр, санинструкторов и врачей, которые оказывали помощь раненым военнослужащим непосредственно вблизи военных действий. Эти рассказы, пожалуй, самые «кровавые», в них более всего страшных подробностей: *«Весь март тут же, возле палаток, сваливали отрезанные руки, ноги, остатки наших солдат, офицеров. Трупы лежали полуголые, с выколотыми глазами, с вырезанными звёздами на спинах и животах…»* [10, с. 37]. Как нам кажется, это связано со спецификой восприятия реальности медиком: он привык к крови, его не удивишь криками и слезами, поэтому впечатываются в память и включаются в рассказы только наиболее сильные детали, которые по-настоящему потрясли медсестёр и врачей.

Третья группа персонажей, вступающая в повествовательное многоголосье повести, – жёны, матери, подруги солдат и офицеров, погибших в Афганистане. Матери вспоминают множество деталей из детства и юности своих потерянных сыновей, характеризующих их как людей и показывающих, какой могла бы быть их жизнь, если бы не война. Для матери со смертью сына заканчивалась жизнь: *«Два года я умираю… Я ничем не больна, но я умираю. Все тело у меня мёртвое…»* [10, с. 47].

Конечно, одним из наиболее значимых персонажей повести выступает и сам повествователь, С.А. Алексиевич. Она присутствует как невидимый собеседник, с которым ведут диалог, к которому обращаются интервьюируемые. Заслуживает уважение то, что писательница старается занимать вторую позицию, и её основной функцией становится монтаж фрагментов выслушанных рассказов, определённое расположение их в тексте. Даже цель автора формулируется словами одного из персонажей: *«Если об этом не пишут, выходит, этого как бы не было»* [10, с. 176]. Получается, что целью писательницы стало вернуть в память людей, то, что кажется ей очень важным, но о чём не говорят.

В современном мире усиливаются социокультурные процессы, в связи с чем важным становится пересмотр взгляда на роль человека в мире [11, с. 87], на отражение в судьбе каждого происходящих в социуме процессов. Анализ системы персонажей художественно-документальной прозы становится одним из способов сопоставить человека и общество, показать грани их взаимодействия.

Завершая исследование, можно сделать следующие выводы.

1. В художественно-документальном пространстве повести каждый персонаж выступает в первую очередь как «голос», говорящий от имени всех типичных героев: рядовой солдат – от имени всех солдат, офицер – от имени всех офицеров и т. д. То есть каждый из героев повести – это не просто конкретный человек, рассказывающий о «своём» Афганистане, о том, как война вошла в его личную жизнь и каким образом она её изменила (хотя это тоже очень важно), а как собирательный образ, такой же, как множество других, выполнявших в схожих условиях схожие действия, испытавший похожие эмоции.

2. Одновременно каждый из персонажей – живой, конкретный человек. Подобно тому, как в системе повествования сочетаются художественное и документальное, в каждом персонаже совмещается личное и типичное, обобщённое, общее.

3. Главной особенностью системы персонажей повести «Цинковые мальчики» является то, что ни одну из выделенных нами групп героев нельзя назвать второстепенной. Все персонажи, чьи голоса слышит читатель, выступают как главные, роль которых в повествовании заключается в отображении именно той части реальности, которая была открыта ими во время боевых действий. Равное (вопреки ожиданию того, что главными будут военные) положение всех групп персонажей символично. Автор показывает, что война одинаково губительно воздействует на всех – и принимавших непосредственное участие в боевых действиях, и помогавшим им в случае ранения, и оставшимся дома ждать солдат и офицеров.

Перспективы данного исследования состоят в более внимательном анализе каждой из групп персонажей повести «Цинковые мальчики», выявленных в статье. Также внимание может быть обращено на систему персонажей, появляющихся как герои звучащих в повести рассказов.

Библиографический список

1. Лугарич Вукас Д. Свидетельство о невыразимом: о жанре свидетельства и о травме в текстах С. Алексиевич «У войны не женское лицо» и «Цинковые мальчики». *Культура и текст*. 2014; № 3 (18): 19–40.
2. Темаева Х.Н. Отражение правды жизни и структурная организация повести Светланы Алексиевич «Цинковые мальчики». *Известия Чеченского государственного университета*. 2021; № 2 (22): 49–52.
3. Романова С.В. Интертекстуальные стратегии в документальной повести С.А. Алексиевич «Цинковые мальчики». *Наука и образование: проблемы, идеи, инновации*. 2018; № 9 (12): 44–46.
4. Мареева А.С. Реминисценции из Ф. Достоевского в документальной прозе С. Алексиевич. *Мифологическое и историческое в русской литературе XX–XXI веков:* материалы XXIV Шешуковских чтений. Москва: МПГУ, 2020: 210–217.
5. Ничипоров И.Б. «Цинковые мальчики» и «Чернобыльский человек» в документально-художественной антропологии Светланы Алексиевич. *Stephanos*. 2021; № 4 (48): 23–28.
6. Гурска К. Творчество Светланы Алексиевич в контексте развития художественно-документальной прозы (повесть «Цинковые мальчики»). *Вестник Российского университета дружбы народов.* Серия: Литературоведение. Журналистика. 2017; № 22-2: 291–301.
7. Саини С., Поплавская И.А., Саксена Р. Особенности литературной рефлексии героев в прозе С.А. Алексиевич («Цинковые мальчики»). *Вестник Томского государственного университета*. 2021; № 463: 47–54.
8. Тоне А.Г. *Проблемы жанровой эволюции художественно-документальной прозы 1970-1990-х гг.* Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Москва, 1999.
9. *Литературный энциклопедический словарь.* Москва: Советская энциклопедия, 1987.
10. Алексиевич С.А. *Цинковые мальчики*. Москва: Время, 2020.
11. Крылова М.Н. и др. Человек в пространстве языка: социокультурное измерение. *Человек в социокультурном измерении:* монография. Зерноград: АЧИИ, 2022: 83–122.

References

1. Lugarich Vukas D. Svidetel'stvo o nevyrazimom: o zhanre svidetel'stva i o travme v tekstah S. Aleksievich «U vojny ne zhenskoe lico» i «Cinkovye mal'chiki». *Kul'tura i tekst*. 2014; № 3 (18): 19-40.
2. Temaeva H.N. Otrazhenie pravdy zhizni i strukturnaya organizaciya povesti Svetlany Aleksievich «Cinkovye mal'chiki». *Izvestiya Chechenskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2021; № 2 (22): 49-52.
3. Romanova S.V. Intertekstual'nye strategii v dokumental'noj povesti S.A. Aleksievich «Cinkovye mal'chiki». *Nauka i obrazovanie: problemy, idei, innovacii*. 2018; № 9 (12): 44-46.
4. Mareeva A.S. Reminiscencii iz F. Dostoevskogo v dokumental'noj proze S. Aleksievich. *Mifologicheskoe i istoricheskoe v russkoj literature XX-XXI vekov:* materialy XXIV Sheshukovskih chtenij. Moskva: MPGU, 2020: 210-217.
5. Nichiporov I.B. «Cinkovye mal'chiki» i «Chernobyl'skij chelovek» v dokumental'no-hudozhestvennoj antropologii Svetlany Aleksievich. *Stephanos*. 2021; № 4 (48): 23-28.
6. Gurska K. Tvorchestvo Svetlany Aleksievich v kontekste razvitiya hudozhestvenno-dokumental'noj prozy (povest' «Cinkovye mal'chiki»). *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov.* Seriya: Literaturovedenie. Zhurnalistika. 2017; № 22-2: 291-301.
7. Saini S., Poplavskaya I.A., Saksena R. Osobennosti literaturnoj refleksii geroev v proze S.A. Aleksievich («Cinkovye mal'chiki»). *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2021; № 463: 47-54.

8. Tone A.G. *Problemy zhanrovoj `evolyucii hudozhestvenno-dokumental'noj prozy 1970-1990-h gg.* Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 1999.
9. *Literaturnyj `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1987.
10. Aleksievich S.A. *Cinkovye mal'chiki*. Moskva: Vremya, 2020.
11. Krylova M.N. i dr. Chelovek v prostranstve yazyka: sociokul'turnoe izmerenie. *Chelovek v sociokul'turnom izmerenii:* monografiya. Zernograd: AChII, 2022: 83-122.

Статья поступила в редакцию 13.08.22

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-268-271

Zherdeva O.N., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State Technical University n.a. I.I. Polzunov (Barnaul, Russia), E-mail: vigrijanova@mail.ru*
Frolova O.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Technical University n.a. I.I. Polzunov (Barnaul, Russia), E-mail: frolova.olga@list.ru*
Derenchuk O.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: derenchuk_ov@mail.ru*

COMPARATIVE ANALYSIS OF TRANSLATIONS OF H. HEINE'S POEMS BY RUSSIAN POETS OF THE XIX CENTURY A.N. MAIKOV AND A.A. FET. In this research the authors analyze translations of H. Heine's poems done by Russian poets A.N. Maikov and A.A. Fet in terms of accuracy and preservation of the national content, reveal reasons for following principles of literal translation made by A. Fet. A comparative analysis of the translations of Heine's poems by Fet and Maikov makes it possible to demonstrate the trend towards literal translation that emerged in the 40-60s in the history of Russian literary translation, which is explained, firstly, by the historical prospects for the general development of Russian literature: the objective orientation of the literature of the mid-XIX century outlined objective trends in poetic translation as well, which resulted in the requirement of literal accuracy. Secondly, it is no coincidence that it is A. Fet who becomes a supporter of the literal principle in poetic translation and achieves high skill in this area: a German by birth, who knew the German language from childhood, moreover, from childhood he felt the rhythm of German verse (Fet from the age of seven translated Campe's children fables for years, trying to translate them into Russian exclusively in verse), on the one hand, and having grown up in Russia, he considered Russian his native language, on the other hand, he was thus in a bilingual situation and, like no one else, could and was called upon to cope with this historical task set before literary translation by time.

Key words: **literary translation, national pictures of the world, A. Fet, H. Heine, A. Maikov, middle of XIX century.**

О.Н. Жердева*, канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный технический университет имени И.И. Ползунова, г. Барнаул, E-mail: vigrijanova@mail.ru*
О.В. Фролова*, канд. пед. наук, доц., Алтайский государственный технический университет имени И.И. Ползунова, г. Барнаул, E-mail: frolova.olga@list.ru*
О.В. Деренчук*, канд. пед. наук, доц., Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: derenchuk_ov@mail.ru*

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПЕРЕВОДОВ СТИХОТВОРЕНИЙ Г. ГЕЙНЕ РУССКИМИ ПОЭТАМИ XIX ВЕКА А.Н. МАЙКОВЫМ И А.А. ФЕТОМ

В данной статье авторы анализируют переводы стихотворений Г. Гейне русскими поэтами А.Н. Майковым и А.А. Фетом с точки зрения точности содержания и сохранения национального контента, выявляют причины следования принципам буквального перевода А. Фетом. Сравнительный анализ переводов стихотворений Гейне Фетом и Майковым позволяет продемонстрировать обозначившуюся в 40–60 годы в истории русского художественного перевода тенденцию к буквальному переводу, что объясняется, во-первых, историческими перспективами общего развития русской литературы: объективная направленность литературы середины XIX века обозначила объективные тенденции также в поэтическом переводе, что вылилось в требование соблюдения буквальной точности. Во-вторых, неслучайно, что именно А. Фет становится сторонником буквального принципа в поэтическом переводе и достигает высокого мастерства в этой области: немец по происхождению, владевший немецким языком с детства, более того, с детства ощутивший ритмику немецкого стиха (Фет с семи лет переводил детские басни Кампе, пытаясь переложить их на русский язык исключительно стихами), с одной стороны, и выросший в России, считавший русский язык родным, с другой стороны, он, таким образом, находился в билингвистической ситуации и, как никто другой, мог и был призван справиться с данной исторической задачей, поставленной перед художественным переводом временем.

Ключевые слова: **художественный перевод, национальные картины мира, А. Фет, Г. Гейне, А. Майков, середина XIX века.**

According to G.I. Ratgauz, Yu.D. Levin, E.G. Etkind, I. Kashkin [1; 2; 3; 4] and other researchers, one of the main and topical issues of the philosophy of translation today is the phenomenological description of the experience of translation as a human experience. Even E. Sapir emphasized that there are not two languages, which would reflect the same reality and connect this phenomenon with the identity of their people [5, p. 219]. M. M. Bakhtin noted: "<...> when we look at each other, different worlds are reflected in the eyes" [6, p. 129]. Indeed, a person, being a part of this or that reality, becomes its direct spokesman.

Thus, **the relevance of our study** is explained by the interest in the national aspect of literary creativity, including the peculiarities of preserving national content in literary translation.

The novelty of the study lies in the fact that the translations of the works of German poets made in the middle of the XIX century, and above all the poets who followed the principles of "literal translation", have not been studied deeply enough.

The purpose of our study is to compare Fet's translations of Heine's poems with translations of the same Heine's works made by other Russian poets – Fet's contemporaries.

The object of the study is to compare the translations of H. Heine's poems made by A. Maikov and A. Fet, firstly, to determine the degree of accuracy of translated texts, and secondly, to identify their originality.

The intentional use for comparison of the same poems by Heine in different translation authorship will facilitate the solution of the first task – to identify the degree of accuracy of Fet's translations.

The theoretical and practical value of our work is determined by the possibility of using research materials in the educational process and, thus, improving the quality of training of specialists in higher education.

Translation, being a bearer of culture, cannot fail to reveal elements of the dialogue of cultures. According to S.A. Romashko, the translation shows "the constant movement of one culture relative to another" [7, p. 118].

Of paramount importance, and in literary translation in particular, is the personality of the translator, which includes a complex set of individual qualities: the level of language proficiency, knowledge of culture, history (which is the foundation of worldview) of the people to which the translated author belongs, as well as their own culture, including knowledge of the cultural and speech capabilities of the native language, adherence to one or another method of translation and the range of tasks that the translator sets himself with which the subjective point of view on translation is connected.

B.Ya. Gordon calls L.A. Mei, A.N. Maikov, M.L. Mikhailov (Mei and Maikov translated more than forty, and Mikhailov more than sixty poems) the main translators of Heine's poetry in Russia. The researcher considers many of the translations done by these poets to be highly artistic; it is no coincidence that some of Heine's poems translated by them were included in the collected works of H. Heine, published in 1981-1983. They also can be found in the collection "Masters of Russian Verse Translation" (1968) [57].

This article presents a comparative analysis of the translations of Heine's poems "Du hast Diamanten und Perlen" and "Im Traum sah ich die Geliebte" by A. Fet and A. Maikov.

Maikov translated 42 poems by the German poet, four of those were also translated by Fet: "Mit Flügeln des Gesanges", "Du schönes Fischermadchen", "Im Traum sah ich die Geliebte", "Du hast Diamanten und Perlen". Comparing Maikov's translations with the original texts and Fet's translations, we came to the conclusion that Maikov, unlike Fet, follows the traditions of free translation: his texts represent misinterpretation and variations on the themes of Heine's poems. Let us take for comparative analysis Maikov's and Fet's translations of two poems by Heine: "Du hast Diamanten und Perlen" and "Im Traum sah ich die Geliebte".

In Maikov's translation of the poem "Du hast Diamanten und Perlen", already in the first stanza, we find inaccuracies that distort the meaning of the original. In the second line, Maikov introduces an additional lexeme "wealth", as a result, Heine's "everything that a person can desire" is reduced by Maikov to a narrower concept, covering

only material goods. Further, the lexemes “crown” and “beauty” appear in the translation, which do not exist in the original. If Heine has “You have pearls and diamonds/ You have everything that a person can desire”, then Maikov has “You are all in pearls and diamonds / Wealth is the crown of beauty”. The significance of the word “wealth” is emphasized in the translated text by the use of the phrase “at the same time” in the next line: “Wealth is the crown of beauty/ At the same time, wonderful eyes ...” In the third line of the same stanza, the poet-translator replaces the superlative adjective “the most beautiful” (eyes) to “wonderful” which creates the effect of childishness, treating the heroine as a spoiled charming child. Heine’s heroine is also a childish woman; it is no coincidence that the author uses the diminutive suffix -chen (Liebchen) in addressing her, so the translator, despite the omission in the translated text of the address, conveys the author’s attitude to the heroine with the help of other lexical means. In the second line of this stanza, Maikov replaces the word “want” with “dissatisfied”. The word “dissatisfied” in the translated text has an ironic connotation; ironic perception is also facilitated by the presence in the sentence of the outdated and no longer used in colloquial speech of the middle of the XIX century the word “really”. The lexeme “so”, without having an independent lexical meaning, contributes to the strengthening of the ironic meaning of the word “dissatisfied”, the word order present in the verse also serves this purpose.

In Maikov’s translation of the third stanza, there are significant lexical differences with the original text:

Heine	Maikov
With your beautiful eyes You made me so tortured, And ruined me.	Ah, those wonderful eyes. Filled with fatal fire... I’m dying from them...

Thus, the eyes of Maikov’s heroine have a supernatural, fatal power, witchcraft charms, they are capable of destroying. It is no coincidence that the “eyes” in this translated sentence act as a subject, in contrast to the Heine’s sentence. And throughout the translated poem, the “eyes” function as the main image, meeting in every stanza and everywhere being the subject. Maikov’s minimal use of the personal pronoun “you” and its forms is also noticeable, as well as the omission in the translation of the appeal “my dear”, despite the fact that it is present in every stanza of Heine’s poem. Heine also talks about eyes in every stanza, but still the main character here, her eyes are just a tool that helps to charm.

Evidence of this is the prevailing percentage of words explicating the heroine can be illustrated by the use of personal pronouns and address to the heroine:

	H. Heine		A. Maikov		A. Fet	
	heroine	eyes	heroine	eyes	heroine	eyes
first stanza	7 (you have/ want; my dear)	1(eyes)	2 (you’re covered)	1 (wonderful eyes)	5 (my friend)	2 (lovely eyes)
second stanza	4 (you have/ want; my dear)	1 (eyes)	1	1 (those wonderful eyes)	3	2
third stanza	5 (you have/ want; my dear)	1 (eyes)	1	5 (these wonderful eyes, filled, from them)	4 (tormented, ruined me)	2
total	16	3	4	7	12	6

H. Heine: My dear, what else do you want?

A. Maikov: Are you really so dissatisfied?

The ironic subtext of the translation at the level of the entire poem is also created by combining high poetic and colloquial vocabulary in one stanza, with an ironic tinge (for example, “crown of beauty” and “really”, “so”) – in the first stanza; (“fatal fire”, “ah”, “really”) – in the third stanza, a change in intonation from exclamatory to narrative. The repetition of the phrase “wonderful eyes” in each stanza, as well as at the end of the stanza of the sentence “Are you all dissatisfied?” also strengthens the irony.

Heine	Maikov
You have diamonds and pearls, You have everything a person can desire, You have the most beautiful eyes, My dear, what else do you want?	You’re covered in pearls and diamonds! Wealth is the crown of beauty! At the same time you have wonderful eyes ... Are you really so dissatisfied?

Fet’s translation of the first stanza is noticeably closer to the original in terms of meaning than Maikov’s translation. In the second line, Fet, like Maikov, introduces new lexemes “life”, “grace”, but they do not make semantic changes in the text. Compare:

Heine: You have everything a person can desire.

Fet: All life for you is grace.

Maikov: Wealth is the crown of beauty.

The translator also replaces Heine’s address “my dear” with “my friend”, thus expressing rather a friendly, trusting attitude towards the heroine than love.

However, in the translated by Fet text, there is a tendency to poetization – replacing the original lexemes related to neutral vocabulary with high-style words: my dear – my friend, want – desire, beautiful – lovely. The translator alters the last line into an impersonal sentence, which also indicates high style.

Heine	Fet
You have diamonds and pearls, You have everything a person can desire, You have the most beautiful eyes, My dear, what else do you want?	You are all in pearls and diamonds, All life for you is grace, And your *eyes* are so *lovely*, What can a woman *desire*, *my friend*?

Maikov’s translation of the second stanza also differs from the original and quite accurate Fet’s translation in terms of lexical composition and meaning. Compare, for example, the second and third lines:

Heine	Maikov	Fet
I composed the army of Eternal songs.	I wove rhymes like flowers And immortal songs came out.	I created a whole army of Songs breathing of immortality.

As you can see, instead of Heine’s militancy, Maikov’s motive of the beautiful, peaceful (flowers) appears, while Fet conveys the warlike spirit of the original, translating “army” as “army”. The translation of the fourth line, although inaccurate in terms of vocabulary (eternal – immortal; composed songs/ songs came out/ created songs), both in Maikov’s and in Fet’s translated texts, is absolutely accurate in meaning.

In Fet’s translated text, as in the original, the number of words related to the heroine predominates. In the third stanza, Fet does not observe significant discrepancies with the original he changes the syntax of the first and second lines, giving the text pompousness, while the translation is semantically accurate. Compare:

Heine	Fet
With your beautiful eyes You made me so tortured And ruined me. My darling, what do you want more?	Your lovely eyes were Allowed to make me tormented. And you ruined me. What do you want, my friend?

Thus, comparing the translations of Maikov and Fet with Heine’s poem, we see that Maikov’s translation contains not only lexical differences, but also semantic deviations from the original, the translator tries to interpret the poem in his own way, while Fet’s translated text does not contain semantic alterations, Fet as a translator tries to follow the principle of literal translation.

Translating this poem, Fet reproduces the rhythm of a 3-ic dolly, and also, like Heine, rhymes even lines and leaves odd lines blank. Thus, here, too, Fet is more accurate than Maikov, who turned to the amphibrach.

Maikov’s translation of the poem “Im Traum sah ich die Geliebte’ is, in our opinion, a free variation on the theme of Heine’s poem. First of all, the formal discrepancy between the original and the translation is striking – an unequal number of stanzas (6 – for Heine, 8 – for Maikov). It is also noticeable that Maikov’s translation contains, firstly, sentences with exclamatory intonation (5), and secondly, sentences with unfinished intonation (4), although such intonation models of sentences are absent in the original. Fet, in his translation of this poem, observes the number of stanzas (6) and tries to accurately convey the intonation of the original – only one verse in his intonation does not correspond to Heine’s (with exclamatory intonation). In Maikov’s translation, significant differences from the original are also observed at the level of the text, both in lexical and semantic terms.

The information contained in the first stanza of Heine’s poem is conveyed by the translator in two stanzas. Noticeable here are the portrait differences between the female image of Heine and Maikov. Compare:

Heine	Maikov
A timid, preoccupied woman, Withered and haggard Usually such a flowering body. Because you are pale and sick, You poor unfortunate child.	But how timidly she walked, How poor everything was on her In a thin and pale face With her thick eyelashes Only the eyes were just the same And they shone with a wonderful soul.

Thus, in the original, fewer lines are devoted to the description of the heroine (5) than in Maikov’s translated poem (8). It is curious that the “pathetic” state of the woman is expressed in the original and the translated texts by different means: Heine’s laconic portrait vividly depicts the heroine’s suffering through the use of more expressive vocabulary than in the translation (bang – timid; bekümmert – preoccupied; verwelkt – withered; abfallend – haggard (about the body); blaß – pale; krank – sick; armes, unglückliches Kind – a poor, unhappy child) and comparisons (on the one hand, the body of a loved one is compared with a flower that was once attractive,

but now “withered” and “haggard”; on the other hand, with a “poor, unfortunate child”, which causes a deeper feeling of pity for her). Maikov, in his translation, conveys the image of an unhappy, suffering woman due to the contrast: his heroine is two-faced. On the one hand, we see the current beloved, on the other hand, the former:

Portrait of the heroine today: But how timidly she walked,
How poor everything was on her!
In the face emaciated and pale…
Portrait of a heroine in the past: With her thick eyelashes,
The eyes were just the same
And they shone with a wonderful soul!
Ruddy, like once his mother was...

Thus, by drawing the image of the heroine in the past, the translator introduces additional information into the translated text, which is not mentioned in the original. These four additional lines make a quantitative difference (in the original – 1 stanza, in the translation – 2).

Fet’s translation of the first stanza is undoubtedly closer in meaning to the original text than Maikov’s translation: it does not distort the informative content of the original and does not introduce any additions, despite the fact that there are discrepancies in vocabulary, for example:

Heine: A timid, preoccupied woman...
Fet: With care, fear in her eyes…

Heine: Withered and haggard,
Usually such a flowering body.
Fet: Once blooming body
Exhausted, weakened with disease.

In the translation of the second stanza, Maikov does not reflect the content of the last two lines of the original, expanding, however, the content of the first two. In the last line, which deals with the child, the translator continues to draw a portrait of his beloved in the past, begun in the first stanza.

In Fet’s translated text, discrepancies are observed only in terms of vocabulary and syntax: the translator replaces some of Heine’s lexemes, but these replacements are synonymous (poverty – misery; look – glance), interchanges the lines (3/4). No meaningful differences are observed. Let’s compare the original text with the translations of Maikov and Fet:

Heine	Maikov	Fet
She carried a child in her arms, Led the other by the hand And poverty and despondency were visible In gait, and look, and dress.	She had a baby on her arm; Holding on to a finger, keeping up Another hurried after her – *Ruddy, like once his mother was*.	She carried a child, and the other Was led by an *ill-fated* mother, In the glance, gait and dress It was impossible not to recognize *misery*.

In Maikov’s translation of the next stanza, there are significant textual inconsistencies with the original, which manifests itself primarily in the lack of equilinearity (line breaks). The first line of Heine’s third stanza is the first line of Maikov’s first stanza. Fet’s translation, unlike Maikov’s, is equilinear, Fet, in addition, literally conveys this line. Compare:

Heine	Maikov	Fet
She staggered through the market square, And then she met me...	I dreamed: in the market, among the people I met my sweetheart...	Staggering, she wandered to the market, And then I met her...

Recorded in this stanza of the original text and in Fet’s translation (second line), the moment when the lyrical hero meets and recognizes his beloved in Maikov’s translation is moved to the second line of the first stanza.

Maikov as a translator, unlike the author and Fet, shows the rekindled feeling of the lyrical hero for his former lover: “It’s as if they woke up in my chest // Suppressed voices of feelings”. In Heine’s and Fet’s texts, he rather feels pity for the poor woman, as evidenced by the corresponding vocabulary “... calmly and sadly I tell her” (Heine)/ “And calmly and sadly I told her” (Fet). The motive of pity is developed by both Heine and Fet in the next stanza. In the original text, the lyrical hero calls the woman to live in his house, saying that she is pale and sick. The author uses here a compound sentence with the conjunction denn (because), which in the second part implies an explanation, an argumentation of the information contained in the first part of the sentence: (“Come to my house, // Since you are pale and sick”). Fet literally conveys the meaning of these lines, using in translation the same as Heine’s, the adjective pale and replacing the original “sick” with a synonym – “ailing”. The replacement of the union “because” with the lexeme “impossible” and the enjambement technique used by the translator, which led to its final position in the line, seems even more expressive, emphasizing the miserable position of the woman and the desire of the hero to help her. (“Let’s go to my house. It’s impossible // And she wanders around pale and ill”). Further, both in Heine’s and in Fet’s translation, the lyrical hero promises to take care of the woman, “by hard work” getting “food and drink” for her: (“I want to get food and drink with diligence and work // You get food and drink” (Heine); “I will be working hard // to feed and give you water” (Fet), the author also uses the lexeme “pflegen” (to take care of) (“I also want to look after // your children, // First of all, however, after you”). Such care is shown in relation to a sick person.

In Maikov’s translation, we are talking about a different kind of care, which is provided out of love, and not out of pity. The translator omits the line “You can get food and drink”, instead of the word “care” he uses “baby” (“I will babysit you // Take care of the children and work”). Further, in the next stanza, Heine calls his beloved “poor, unfortunate child”, Fet – “poor, sick child”. Addressing an adult woman as a “child”, “baby” and the epithets accompanying it show her helplessness. In Maikov’s translated text this line is omitted.

The translation of the last two lines (5 and 6) in Maikov’s version is not just a free translation, but the essence of his work as a translator, which has nothing to do with Heine’s poem. The original text and Fet’s translation end on a tragic note, it seems that everything that happens is not a dream, but real life. For Maikov, the dream remains a dream, the hero wakes up and the end of the poem is optimistic. Compare:

Heine	Maikov	Fet
I don’t ever want to tell you That I loved you And if you die, then I want to Cry on your grave.	And her children looked into her eyes, Suddenly they hugged their mother warmly ... Their cry hurt my soul... Suddenly I hear over my shoulder The Jew, my publisher, is shouting: “Victory! Triumph! In three days, the entire publication was sold out…” Oh, how I cursed him!	I will never remind you Anything about my love, And if you die, I will Weep at your grave.

Heine’s poem „Im Traum sah ich die Geliebte“ is written in 3-ic dolly. Even lines are rhymed; odd ones are left blank. Both Fet and Maikov, following the Russian translation tradition, equalize the rhythm of the dolly into an amphibrach (despite the fact that the iambic basis of the verse is found in the original), but retain the structure of the stanza.

In conclusion it should be noted that Fet’s translations, in comparison with the translations of other Russian poets – his contemporaries – F. Tyutchev, A. Grigoriev, A. Maikov, L. Mei, M. Mikhailov, are characterized by impeccable accuracy. None of Fet’s translations is a free adaptation of the original.

Fet brings the translated poem closer to the original in terms of meaning, paying special attention to the search for exact equivalents to the grammatical, syntactic constructions and lexical units of Heine’s text. If the author’s lexemes are replaced, then, as a rule, they are replaced with synonymous ones, but if additional words are introduced, they do not introduce a new interpretation into the translated work. Fet avoids the introduction of new poetic images into poems. Maikov’s translations are notable for their textual inaccuracies; very often he either replaces Heine’s poetic images with his own or introduces additional ones, thus distorting the content of the original.

Fet is also attentive to the author’s style, which cannot be said about the texts of other translators. Maikov, for example, often replaces Heine’s neutral vocabulary with conversational style.

Fet also masterfully conveys the metrical features of the original works. Despite of the fact that in terms of rhythm reproduction he does not literally follow the author of the original, Fet captures his rhythmic nature and finds the exact equivalent without stepping out of the Russian translation tradition.

A. Fet as a translator subtly feels the seemingly imperceptible at first glance ironic overtones of Heine’s lyrics, just like Heine, making the irony a little noticeable and leaving it in the background.

Fet sensitively conveys the musicality of the works of the German poet, using assonance and alliteration as the main methods of melodicization. Sometimes, to the detriment of lexical and stylistic accuracy, he replaces the original words with synonymous ones in order to bring the number of sonorous consonants closer to their number in Heine’s text.

Библиографический список

1. Ратгауз Г.И. Немецкая поэзия в России. *Золотое перо: Немецкая, австрийская и швейцарская поэзия в русских переводах, 1812–1970.* Москва, 1974.
2. Левин Ю.Д. Об историзме в подходе к истории перевода. *Мастерство перевода*. Москва, 1962: 373–392.
3. Эткинд Е.Г. Поэтический перевод в истории русской литературы. *Мастера русского стихотворного перевода.* Ленинград, 1968; Книга 1: 5–72.
4. Кашкин И.А. В борьбе за реалистический перевод. *Вопросы художественного перевода*. Москва, 1955: 120–164.
5. Сепир Э. *Избранные труды по языкознанию и культурологии*. Москва: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1993.

6. Бахтин М.М. *Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках*. Москва: Искусство, 1986.
7. Ромашко С.А. *Методология изучения истории языкознания*. Москва, ИНИОН, 1985.
8. *Heines Werke*: in 5 B. B. I. Berlin und Weimar, 1972.
9. Майков А.Н. *Избранные произведения*. Ленинград: Советский писатель, 1977.
10. Фет А.А. *Стихотворения и поэмы*. Ленинград, 1986.

References

1. Ratgauz G.I. Nemeckaya po`eziya v Rossii. *Zolotoe pero: Nemeckaya, avstrijskaya i shvejcarskaya po`eziya v russkih perevodah, 1812-1970*. Moskva, 1974.
2. Levin Yu.D. Ob istorizme v podhode k istorii perevoda. *Masterstvo perevoda*. Moskva, 1962: 373-392.
3. `Etkind E.G. Po`eticheskij perevod v istorii russkoj literatury. *Mastera russkogo stihotvornogo perevoda*. Leningrad, 1968; Kniga 1: 5-72.
4. Kashkin I.A. V bor'be za realisticheskij perevod. *Voprosy hudozhestvennogo perevoda*. Moskva, 1955: 120-164.
5. Sepir `E. *Izbrannye trudy po yazykoznaniyu i kul'turologii*. Moskva: Izdatel'skaya gruppa «Progress», «Univers», 1993.
6. Bahtin M.M. *Problema teksta v lingvistike, filologii i drugih gumanitarnyh naukah*. Moskva: Iskusstvo, 1986.
7. Romashko S.A. *Metodologiya izucheniya istorii yazykoznaniya*. Moskva, INION, 1985.
8. *Heines Werke*: in 5 B. B. I. Berlin und Weimar, 1972.
9. Majkov A.N. *Izbrannye proizvedeniya*. Leningrad: Sovetskij pisatel', 1977.
10. Fet A.A. *Stihotvoreniya i po`emy*. Leningrad, 1986.

Статья поступила в редакцию 12.08.22

УДК 81 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-271-275

Kaurova E.M., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Banzarov Buryat State University (Ulan-Ude, Russia), E-mail: kaurova76@mail.ru*
Koreneva M.R., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Banzarov Buryat State University (Ulan-Ude, Russia), E-mail: marina_cor@mail.ru*

LINGUO-AXIOLOGICAL ANALYSIS OF ANTI-COVID-19 SLOGANS (GERMAN AND FRENCH LANGUAGES). The purpose of the article is to study axiological constants of modern European society and their explication through various units of the language system based on the material of French and German anti-Covid-19 slogans. Through linguo-axiological analysis, the authors determine the main European values in the historical, cultural and philosophical context, analyze slogans from the standpoint of formal-structural, semantic-stylistic aspects and identify values explicated through various stylistic means. As consequence, the authors come to the conclusion that slogans are represented by a wide range of stylistic means, they explain the will and needs of the people, an assessment of reality, a demonstrative part of civic behavior in the process of preserving human values.

Key words: **linguo-axiological analysis, anthropocentrism, values, fundamental rights, personal freedom, anti-Covid-19 slogan, antithesis, errative, allusion, tropes.**

Е.М. Каурова*, канд. филол. наук, доц., Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова, г. Улан-Удэ, E-mail: kaurova76@mail.ru*
М.Р. Коренева*, канд. пед. наук, доц., Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова, г. Улан-Удэ, E-mail: marina_cor@mail.ru*

ЛИНГВОАКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ АНТИКОВИДНЫХ ЛОЗУНГОВ (НЕМЕЦКИЙ И ФРАНЦУЗСКИЙ ЯЗЫКИ)

Целью статьи является исследование аксиологических констант в современном европейском обществе и их экспликация через единицы различных уровней языковой системы на материале французских и немецких антиковидных лозунгов. Посредством лингвоаксиологического анализа авторы определяют основные европейские ценности в историческом, культурно-философском контексте, анализируют лозунги с позиции формально-структурного, семантико-стилистического аспектов и выявляют ценности, эксплицированные через различные стилистические средства. В результате исследования авторы приходят к выводу о том, что лозунги представлены широким спектром стилистических средств, являются экспликатами воли и потребностей народа, оценки действительности, демонстративной частью гражданского поведения в процессе сохранения человеческих ценностей.

Ключевые слова: **лингвоаксиологический анализ, антропоцентризм, ценности, фундаментальные права, свобода личности, антиковидный лозунг, антитеза, эрратив, аллюзия, тропы.**

Актуальность данного исследования объясняется междисциплинарным подходом к проблеме взаимодействия языка, человека и его способности постигать ценностную структуру мира. В статье экспликация ценностей исследуется через оценку, выражаемую единицами различных уровней языковой системы на материале французских и немецких антиковидных лозунгов.

Пандемия COVID-19 затронула все мировое пространство и отразилась на всех аспектах человеческой жизни. В Европе, в особенности в таких странах, как Германия и Франция, ковидные ограничения – введение санитарных паспортов, обязательной вакцинации, ограничения свободы передвижения и ущемления прав не привитого населения – вызвали активный протест граждан [1–5]. В период 2020–2022 гг. в Европе возникли протестные движения, были организованы многочисленные митинги и демонстрации, в которых граждане смогли выразить свое отношение к действительности через лозунги. Именно «антиковидные» лозунги представляют научный интерес в данном исследовании, поскольку они, с одной стороны, отражают отношение человека к нарушению значимой ценностной основы, на которой построено европейское общество, с другой стороны, являются объектом лингвистического анализа с точки зрения семантики, стилистики, новообразований.

Теоретическая значимость исследования обусловлена тем, что оно вносит вклад в лингвистическое изучение семантики и стилистики языковых единиц с учетом социальных факторов через призму аксиологических констант на материале нового языкового материала – антиковидных лозунгов 2020–2022 гг.

В целях исследования были отобраны 47 антиковидных лозунгов на французском и немецком языках (см. табл. 1) и распределены по их соотнесенности с определенной ценностью, являющейся аксиологической константой, нарушаемой, по мнению граждан указанных стран, во время пандемии COVID-19. Собранный материал, результаты лингвоаксиологического анализа могут стать материалом лекций и практических занятий по лингвистике, стилистике, лингвоаксиологии, использоваться в качестве экспериментального материала в научных исследованиях, что составляет практическую значимость исследования.

Для осуществления лингвоаксиологического анализа антиковидных лозунгов применяются следующие методы исследования: описательный метод, включающий приемы наблюдения, сопоставления, обобщения и классификации анализируемого материала; метод сплошной выборки материала; методика лингвоаксиологического анализа, включающая в себя группу методов – метод синхронного (семасиологического) анализа; метод компонентного анализа, предписывающий выделение компонентов в семантической структуре значения слова; метод контекстуального анализа, нацеленный на исследование языковых единиц с учетом лингвистического и экстралингвистического уровней, микро- и метаконтекстов.

Для достижения цели исследования были поставлены следующие задачи:

1) определить основные европейские ценности в историческом, культурно-философском контексте;

2) проанализировать отобранные лозунги с позиции формально-структурного, семантико-стилистического аспектов;

3) выявить ценности, эксплицированные через оценку, выражаемую языковыми единицами (лозунгами).

Европейские ценности – это совокупность (или система) аксиологических максим, включающих основные принципы обустройства общества и государства, политико-экономических, правовых, культурных, этических и других норм, объединяющая значимое большинство жителей Европы, служащая основой их идентичности [6].

Общеевропейская система ценностей начала складываться в эпоху Просвещения на основе различных традиций и включала такие понятия, как «прогресс человечества, его освобождение от угнетения, культ разума» и др. Именно

в этот период мыслители Просвещения уделяют большое внимание вопросу формирования личности и общественному устройству.

Так, начавшись во Франции, Просвещение призывало, в частности, к «расширению прав граждан» [7, с. 175]. Известный французский ученый, просветитель Ш. Монтескье в своей работе «О духе законов» «выявил общие принципы институтов человеческого общества» [там же, с. 177].

Великий немецкий философ И. Кант определял заслугу этой эпохи в том, что она «пробуждает «склонность и призвание к свободе мысли»» [там же, с. 181]. К.Ф. Николаи видел цель Просвещения в «формировании человека и гражданина и культуры как инструмента совершенствования общества» [7, с. 183].

Как мы видим, уже в эпоху Просвещения подчеркивается значимость таких понятий, как «свобода мысли, права гражданина», общественных институтов и их взаимосвязь с отдельной личностью.

Несмотря на этнические, культурные, языковые и конфессиональные различия, со временем возникает единая система ценностей, которая нашла свое отражение в Хартии Европейского Союза. Согласно данному документу, Союз базируется на всеобщих и нераздельных ценностях – человеческом достоинстве, свободе, равенстве и солидарности; опирается на принцип демократии и принцип правового государства; помещает человеческую личность в центр своей деятельности посредством создания пространства свободы, безопасности и справедливости (см. подробнее [8]). Таким образом, основные ценности – это свобода, права человека, равенство, солидарность, свобода мысли и выбор, закон и действие.

Формально-структурный анализ показывает, что лозунги включают в себя как вербальные, так и невербальные компоненты (иконки, рисунки), использование различной цветовой гаммы для выделения ключевых понятий, вкрапление имен собственных (Décampe, **Manu** la S'ringue! – *Убирайся, **Макрон** шприц\игла!*; **Chemnitz** steht auf – ***Хемниц** восстает*), иноязычных слов – (английских) (**I** ❤ Covid!).

Семантико-стилистический анализ свидетельствует о том, что основной используемый в лозунгах прием – это антитеза, стилистическая фигура, служащая для усиления выразительности речи путем резкого противопоставления понятий, мыслей, образов [9]. Так, свобода, которая в лозунгах включает в себя понятия «фундаментальные права человека, право выбора вообще, право распоряжаться своим телом» противопоставляется диктатуре, которая, в свою очередь,ассоциируется с санитарным паспортом, принудительной вакцинацией и иными ограничениями: Non au pass sanitaire*!* Mon corps, mon choix, ma Liberté! (*Нет санитарному паспорту! Мое тело – мой выбор!)*. Через противопоставление выражается и солидарность митингующих, когда народ требует к себе уважения и защищает свои права: Oui à la Vie, Non au pass sanitaire (*Да жизни, нет санитарному паспорту!);* Vacciné et non vacciné tous ensemble contre le pass sanitaire! (*Вакцинированный и не вакцинированный, все вместе против санитарного паспорта!);* Grundrechte verteidigen – Sag Nein zur Diktatur! (*Защитим основные права – скажи «Нет» диктатуре!);* Wer in der Demokratie einschläft, weckt in der Diktatur auf (*Кто заснет в демократии, проснется в диктатуре!)*.

С точки зрения грамматики антитеза выражается чаще всего в восклицательных, в единичных случаях вопросительных, простых, реже сложных предложениях изъявительного и повелительного наклонений с использованием эллиптичных конструкций [9]: Haben wir wirklich eine Pandemie? (*Действительно ли у нас пандемия?*); Maulkorb? Nein, danke! Wir wollen frei atmen! (*Намордник? – Нет, спасибо! Мы хотим дышать свободно!);* Droits fondamentaux de l'homme et nos libertés! *(Фундаментальные права человека и наши свободы!);* Exigez la liberté comme un droit! *(Требуйте свободу как право!);* Dictature sanitaire! (*Диктатура здравоохранения!)* Liberté! (*Свобода!*).

Встречаются также такие стилистические средства, как повторы, перечисления (вид аккумуляции) и параллелизм (симметричная постановка однородных членов или предложений) [10]: Achse des Bösen – Globalisten Politik, Medien *(Ось зла – глобалисты, политика, СМИ);* Freiheit, Wahrheit, Frieden und Liebe! (*Свобода, правда, мир и любовь!)* – перечисление; Tschüß WHO Tschüß Gates! Pharmalobbi stoppen! ***(Прощай** ВОЗ; **Прощай** Гейтс! Остановим фармацевтическое лоббирование!);* Was ich denke Was ich laut sage Freiheit Bestimme ich selbst ***(То, что я** думаю, **То, что я** громко говорю – определяю я сам – есть свобода!);* Wir sind nicht rechts, Wir sind nicht links, Wir sind für Grundrecht *(**Мы не** правые, **Мы не** левые, **Мы за** основные права!);* 1- ème, 2- ème, 3- ème, 4- ème, 5- ème, 6- ème, 7- ème, 8- ème, 9- ème dose – 1 pizza offerte! (*Поставь 9 доз (букв. **1-ю, 2-ю, 3-ю, 4-ю, 5-ю, 6-ю, 7-ю, 8-ю, 9-ю** дозу и **1** пицца в подарок!*); **Ni** chantage, **ni** division, vacciné ou non. Refusons le pass! (***Ни** шантаж, **ни** разделение на привитых и не привитых [не помогут]. Долой санитарный паспорт!);* Mon corps, mon choix, ma Liberté! (***Мое** тело, **мой** выбор, **моя** свобода!)* – параллелизм и повторы. Данные стилистические средства призваны оказать больший эффект, более глубокое воздействие на митингующую публику и главным образом на тех, кому эти лозунги адресованы.

Интерес представляет и лексический аспект стилевого анализа исследуемых единиц. Поскольку основу антитезы составляют антонимы, количество их в антиковидных лозунгах достаточно большое. Встречаются как обычные антонимы, представленные одинаковыми частями речи, имеющие противоположные значения [9; 10]: Oui/Non (*да-нет), liberté/dictature (свобода/диктатура),* Freiheit-Diktatur/Totalitarismus *(свобода – диктатура/тоталитаризм);* Vacciné et non vacciné (*вакцинированный – невакцинированный),* Wahrheit/Corona Diktatur (*истина – коронный обман*) и др., так и условные антонимы, противоположность значений которых распознается только через контекст лозунга [9; 10]: Volk/Kulisse, Freiheit/ Sicherheit *(народ/декорация, свобода/безопасность);* Je – QR code (*я – QR-код*).

Большую роль в стилистической окраске лексики играют тропы – метафора, метонимия – как способы выражения протеста и таких эмоций, как гнев, страх, раздражение, сомнение [там же]. Что касается метафоры как тропа, в основе которого лежит внутреннее или внешнее сходство с каким-либо объектом, в антиковидных лозунгах коннотативное и стилистически окрашенное значение приобретает слово «намордник» (Maulkorb) для обозначения маски как средства индивидуальной защиты. При этом важно понимать, что данная лексическая единица в немецком языке относится к литературной норме только в значении «*намордник для собаки*» и имеет «сниженное», вульгарное значение при использовании по отношению к людям. Это лишь подчеркивает негативное отношение митингующих к ковидным ограничениям, равно как и следующие метафоры: Angst frisst Hirn *(Страх съедает мозг);* Je ne suis pas un QR code! (*Я – не QR-код);* Non, à la dictature en marche! (*Нет наступлению диктатуры!)* – персонификация; Wer in der Demokratie einschläft, weckt in der Diktatur auf (*Кто заснет в демократии, проснется в диктатуре);* Wir sind das Volk, Wir sind nicht eure Kulisse (*Мы – народ, мы – не ваша декорация!)*.

Весьма экспрессивны подвиды метафоры – аллюзия/намек, иносказание и символизация [там же].

Резонирующим фактом в немецком и французском обществах стало участие в митингах антисемитов, которые на свою одежду в качестве протеста против ковидных ограничений нашивали латы, желтые звезды или звезды Давида с надписью «Не привит». Как известно, «звезда позора» была особым отличительным знаком, который в период Холокоста, начиная с 1939 года, обязаны были носить евреи в государствах, подконтрольных фашистской Германии. Латы служили для того, чтобы отличать евреев в общественных местах и являлись символом сегрегации. Сегодня же *лата* – **символ** протеста против принудительной вакцинации и деления общества на вакцинированных и невакцинированных [11].

В лозунгах используется термин Pfizer как символ подчинения навязанным правилам и символ общества потребления: Pfizer [est la] Carte de fidélité! *(Пфайзер – карта лояльности!)*. Наряду с метонимичным обозначением вакцины, производимой компанией Pfizer, можно рассмотреть и телескопию как способ образования, представляющий собой слияние двух (или более) усеченных основ или полной основы с усеченной основой, в результате которого образуется слово, полностью или частично включающее в себя значение всех входящих в него структурных элементов» [12]. Примером может служить лексическое образование термина ***obéicine*** в лозунге «***Obéicine** [est] tranquillisant social… Voir plus: médicament à base d'extrait naturel de peur*!» (*Вакцина «Подчиняйся!» – общественный транквилизатор: лекарство на основе естественного страха!),* состоящее из двух компонентов, части глагола в неопределенной форме ***obéir*** «*подчиняться*» и части основы имени существительного *va**ccine*** (*вакцина*). Таким образом, получается новый термин, который несет в себе значение «***вакцина «Подчиняйся»***!». Телескопия используется и в обозначении санитарного паспорта как символа диктатуры, причем фашистской: Pass ***nazzi***taire (*НА-ЦИтарный паспорт*!); образовано от слова «***nazzi» (нацистский)*** и морфемы «taire» (*санитарный)*.

Примером аллюзии может служить французский лозунг *Agness **buzyness!** (Анесс **Бизнес**)*, косвенно упоминающий бывшего министра здравоохранения Франции Анесс Бюзин, которую подозревали в продвижении одной из фармацевтических компаний [13]. Данный лозунг, несмотря на свою лаконичность, содержит набор стилистических средств – не только аллюзию, но и эрратив, и иноязычное вкрапление (*buzy)*. Под эрративом мы понимаем слово или выражение, подвергнутое умышленному искажению носителем языка [14]. Данное стилистическое явление отображает фонетический аспект стилистики и, несомненно, придает особый эффект сказанному. В данном случае фамилия *Bu*zin передается как *buz*yness и в полной мере передает негативное отношение митингующих к обогащению власть имущих за счет пандемии.

В немецком лозунге *Wenn ich groß bin, möchte ich Viro**lügin** werden (Когда я вырасту – стану вирусолжецом)* в имени существительном ***Virologin** (вирусолог)* намеренно искажена одна буква, тем самым авторы лозунга выражают сомнения в истинности происходящего. Эрратив в данном случае имеет высокую степень стилистической окрашенности.

Стилистически окрашенным является и пример омофонии в игре слов лозунга De la démocratie à la dictature il n'y qu'un «pass» (*Между демократией и диктатурой всего один лишь «паспорт»)*, где обыгрываются слова «pas» (шаг) с непроизносимым конечным согласным и «pass» (паспорт, пропуск) с произносимым конечным согласным и практически идентичной орфографией.

Некоторые лозунги критикуют как власть в целом, так и действующего президента, некоторых министров, общество потребления. Так, в эрративе Décampe, **Manu la S'ringue**!!! Avec toute la bande de Baltringues! *(Убирайся, Макрон шприц, со своей бандой болванов!)* искажено имя собственное действующего французского президента Эммануэля Макрона (**Manu** – *Маню),* а фамилия заменена на фамильярное прозвище (**la S'ringue –** *шприц)*. Имя собственное Маню является

производным и уменьшительным от Эммануэль. L**a S'ringue** становится фамильярным прозвищем в контексте событий с пейоративной коннотацией, что дополнительно усиливается орфографией, передающей устное звучание слова в разговорной речи (с помощью элизии). Французы присвоили президенту Макрону такое прозвище из-за его веры в идею вакцинации, несмотря на противоречивые данные ученых [15].

Используемые в большом количестве имена собственные (Гейтс, Макрон, Аннес Бюзин, Хемнитц, Кассель, Пфайзер, Корона и др.) в целом создают не только лингвокультурологический пласт, отражающий современную действительность Франции и Германии, но и с точки зрения стилистики предметное поле, относящееся к теме «европейская пандемия 2020–2022».

Итак, лингвоаксиологический анализ антиковидных европейских лозунгов показал, что современное гражданское общество Германии и Франции остается верным идеям Просвещения, проявляет негативное отношение к контролю и ограничениям со стороны властей, скептицизм к практике всеобщей вакцинации, привержено сохранению многовековых ценностей – свободы, равенства, справедливости, солидарности, защиты прав человека и выражает антропософский принцип существования человека, ибо представители указанных обществ – люди, по словам известного австрийского ученого Рудольфа Штейнера, «которые, подобно голоду и жажде, ощущают жизненную потребность в решении известных вопросов о существе человека и Вселенной» [16].

С точки зрения языка лозунги представляют широчайший спектр стилистических средств, посредством которых достигается максимальный эффект, воздействие на воспринимающую сторону, выражение эмоций – страха, гнева, сомнения, иронический, а порой и саркастический подтекст в оценке действительности.

В лозунгах одновременно сочетаются несколько стилистических приемов (параллелизм и повторы, эрратив и аллюзия, метафора и заимствования), при этом задействованы разные языковые уровни – и фонемный, и лексический, и синтаксический. На лексическом уровне используются различные пласты языка – от литературной нормы до социальных диалектов (*намордник*) и фразеологизмов (*Народ сыт по горло!*).

Таким образом, лозунг – это великолепное средство для выражения воли и потребностей народа, оценке действительности, демонстративная часть гражданского поведения в процессе сохранения человеческих ценностей в противовес антидемократическим действиям властей.

Таблица 1

Антиковидные лозунги и коррелирующие с ними европейские ценности

№	Лозунг	Перевод	Ценность
	ФРАНЦУЗСКИЙ ЯЗЫК		
1.	Brisez vos limites, faites sauter les barrières de vos contraintes.	*Разрушьте свои границы, сломайте барьеры ваших ограничений!*	Свобода Свобода мысли Действие
2.	Mobilisez votre volonté!	*Проявите свою волю!*	Действие
3.	Exigez la liberté comme un droit!	*Требуйте свободу как право!*	Свобода
4.	Anticonstitutionnellement vôtres, le Pass *Nazzitaire* et la  à la forcée!	*Противоконституционны, ваши НАЦИтарный паспорт и вакцина силой!*	Закон Свобода мысли
5.	Décampe, Manu la S'ringue!!! Avec toute la bande de Baltringues!	*Убирайся, Макрон шприц\игла, со своей бандой болванов!*	Свобода мысли Действие
6.	Vacciné et non vacciné tous ensemble contre le pass sanitaire!	*Вакцинированный и не вакцинированный, все вместе против санитарного паспорта!*	Солидарность Действие
7.	Enfants [ne sont] ni maladies, ni transmetteurs! Laissez-les!	*Оставьте детей в покое! Они не больные и не заразные (переносчики болезни)!*	Безопасность Закон
8.	Pfizer [est la] Carte de fidélité!	*Пфайзер – карта лояльности!*	Свобода мысли
9.	1- ème, 2- ème, 3- ème, 4- ème, 5- ème, 6- ème, 7- ème, 8- ème, 9- ème dose – 1 pizza offerte!	*Поставь 9 доз (букв. 1-ю, 2-ю, 3-ю, 4-ю, 5-ю, 6-ю, 7-ю, 8-ю, 9- дозу) и 1 пицца в подарок!*	Свобода мысли
10.	Ni chantage, ni division, vacciné ou non. Refusons le pass!	*Ни шантаж, ни разделение на привитых и не привитых [не помогут]. Долой санитарный паспорт!*	Действие Справедливость Солидарность
11.	Non au pass sanitaire*!* Mon corps, mon choix, ma Liberté!	*Нет санитарному паспорту! Мое тело – мой выбор!*	Выбор Свобода
12.	Tous AntiPass!	*Все против паспорта [санитарного]*	Свобода
13.	Droits fondamentaux de l'homme et nos libertés!	*Фундаментальные права человека и наши свободы!*	Свобода Права человека Свобода мысли
14.	Liberté!	*Свобода!*	Свобода
15.	Non, Non au pass sanitaire, à la dictature en marche!	*Нет, нет санитарному паспорту, наступлению диктатуры!*	Свобода Права человека Свобода мысли Действие
16.	De la démocratie à la dictature il n'y qu'un «pass»	*Между демократией и диктатурой всего один лишь «паспорт»*	Свобода Права человека
17.	Oui à la Vie Non au pass sanitaire	*Да жизни, нет санитарному паспорту!*	Свобода Права человека
18.	Je ne suis pas un QR code!	*Я не QR код*	Свобода Права человека
19.	I ❤ [love] Covid ! Agness  buzyness	*Я ❤ [люблю] Ковид! Анесс*  *биЗнес*	Свобода мысли

20.	Obéicine [est] tranquillisant social… Voir plus : médicament à base d'extrait naturel de peur !	*Вакцина «Подчиняйся!» – общественный транквилизатор: лекарство на основе естественного страха!*	Свобода Свобода мысли
21.	Dictature sanitaire !	*Диктатура здравоохранения!*	Свобода Права человека Право выбора
		НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫК	
22.	Freiheit ist die Einsicht in die Notwendigkeit!	*Свобода это осознание реальности!*	Свобода
23.	Corona Diktatur stoppen	*Остановим корона диктатуру!*	Права человека Свобода
24.	Gib Gates keine Chance!	*Не дай Гейтсу ни единого шанса!*	Волеизъявление, действие
25.	Keine Zwangsimpfung!	*Нет принудительной вакцинации!*	Свобода Права человека
26.	Wahrheitssuche: CORONA Lüge informiert euch!	*Поиски истины: Корона обман информирует вас!*	Свобода мысли
27.	Tschüß WHO Tschüß Gates Pharma-lobbi stoppen!	*Прощай ВОЗ* *Прощай Гейтс* *Остановим фармацевтическое лоббирование!*	Свобода мысли Действие
28.	Achse des Bösen – Globalisten Politik, Medien	*Ось зла – глобалисты, политика, СМИ*	Свобода мысли
29.	Nie wieder Diktatur und Totalitarismus	*Нет возврата к диктатуре и тоталитаризму!*	Свобода Права человека Демократия
30.	Was ich denke Was ich laut sage Freiheit Bestimme ich selbst	*То, что я думаю* *То, что я громко говорю – определяю я сам – есть свобода!*	Свобода мысли и слова
31.	Wir sind das Volk Wir sind nicht eure Kulisse	*Мы – народ!* *Мы – не ваша декорация*!	Солидарность Свобода
32.	Angst frisst Hirn	*Страх съедает мозг*	Свобода Права человека
33.	Sag nein zur Zwangsimpfung! Wer Freiheit auf Sicherheit aufgibt, wird am Ende beides verlieren!	*Скажи «нет» принудительной вакцинации!* *Кто променяет свободу на безопасность, в итоге потеряет и то, и другое!*	Действие Выбор Свобода
34.	Maulkorb? Nein, danke! Wir wollen frei atmen!	*Намордник?* *Нет, спасибо! Мы хотим дышать свободно!*	Свобода Выбор Солидарность
35.	Wer in der Demokratie einschläft, weckt in der Diktatur auf.	*Кто заснет в демократии, проснется в диктатуре!*	Действие Свобода
36.	„Freie Bürger Kassel – Grundrechte und Demokratie».	*Свободные граждане Касселя – основные права и демократия*	Солидарность Свобода
37.	Gelbes Stern „Ungeimpft", эмблема на одежде демонстрантов	*Еврейская желтая звезда с надписью «Не привит».* Лата или желтый знак использован в качестве антиковидной эмблемы как символ протеста против принудительной вакцинации	Свобода
38.	Ich kenne niemanden, der Corona hat, also gibt es das auch nicht!	*Я не знаю ни одного человека с Короной, поэтому ее нет!*	Свобода мысли
39.	Grundrechte verteidigen – Sag Nein zur Diktatur!	*Защитим основные права – скажи Нет диктатуре!*	Права человека Свобода Солидарность Действие
40.	Grundrechte – Ja!	*Основные права – Да!*	Права человека Свобода Солидарность Действие
41.	Widerstand 2020	*Противостояние 2020*	Свобода Действие
42.	Wir sind nicht rechts Wir sind nicht links Wir sind für Grundrecht	*Мы не правые* *Мы не левые* *Мы за основные права!*	Права человека Свобода Солидарность Действие
43.	Freiheit, Wahrheit, Frieden und Liebe!	*Свобода, правда, мир и любовь!*	Общечеловеческие ценности
44.	– Wenn ich groß bin, möchte ich Virolügin werden. – Aber nicht mit uns.	*– Когда я вырасту – стану вирусологом (игра слов: вирусолжецом)* *– Только не с нами*	Право выбора Свобода
45.	Chemnitz steht auf	*Хемниц восстает*	Право личности Свобода
46.	Haben wir wirklich eine Pandemie?	*Действительно ли у нас пандемия?*	Свобода мысли
47.	Das Volk hat die Schnauze voll	*Народ сыт по горло!*	Солидарность Права человека

Библиографический список

1. Платонова Д. Мировой антиковидный фронт: основные игроки, тезисы, действия. *Мировой антиковидный фронт: основные игроки, тезисы, действия.* Аналитический центр Катехон. Русский Имперский Ренессанс. Available at: katehon.com
2. Morris L., Glucroft W. *Prospect of a coronavirus vaccine unites anti-vaxxers, conspiracy theorists and hippie moms in Germany*. 2020. Available at: https://www.washingtonpost.com/world/europe/coronavirus-vaccine-anti-vaxx-germany/2020/07/02/da7efc7e-acba-11ea-a43b-be9f6494a87d_story.html
3. Bernd O. *Querdenker: Wer sie sind – und wie sich die Bewegung entwickelt.* Available at: https://www.br.de/nachrichten/deutschland-welt/die-querdenker-eine-heterogene-protestbewegung,SO9TvdX
4. Bogosavlijevich M. Mobilisation contre le pass sanitaire : enjeux d'une lutte opposée à une société de contrôle. *Mobilisation contre le pass sanitaire : enjeux d'une lutte opposée à une société de contrôle – Matthieu BOGOSAVLIJEVICH*. Available at: legrandsoir.info
5. Chatelain Y. Pass sanitaire: le chantage à la liberté. *Pass sanitaire: le chantage à la liberté* Available at: reseauinternational.net
6. Европейские ценности. *Европейские ценности – Карта знаний* Available at: kartaslov.ru
7. Никитич Л.А. *Культурология*: учебное пособие для студентов вузов. Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2009: 176–182.
8. Четвериков А.О. Хартия Европейского союза об основных правах. *Хартия Европейского союза об Основных правах – Право Европейского Союза*. Available at: eulaw.ru
9. Долинин К.А. *Стилистика французского языка*. Москва: Просвещение, 1987.
10. Шипицына Л.Ю. Стилистика немецкого языка. Теория: учебное пособие: в 2 ч. *Теория*: учебное пособие. Архангельск: Поморский университет, 2009; Ч. 1.
11. Böhme Ch., Salzen C. *Antisemitismusbeauftragter für Verbot des gelben Sterns auf Demonstrationen.* 2021. Available at: https://www.tagesspiegel.de/politik/querdenker-und-judenfeindlichkeit-antisemitismusbeauftragter-fuer-verbot-des-gelben-sterns-auf demonstrationen/27167162.html
12. Тимошенко Т.Р. *Телескопия в словообразовательной системе современного английского языка*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Киев, 2012.
13. Cortes de Conquilla F. *Conflits d'intérêts chez Macron: appelez-la Agnès Buzyness*. Available at: Conflits d'intérêts chez Macron : appelez-la Agnès Buzyness… – Riposte Laique
14. Эрратив. *Эрратив – это... Что такое Эрратив?* Available at: academic.ru
15. Gay M. Jean Castex testé positif à la Covid-19. *Jean Castex testé positif à la COVID-19.* Available at: infodujour.fr
16. Штайнер Р. Теософия. *Введение в сверхчувственное познание мира и назначение человека*. Перевод Минцлова А.Р. Москва: Издательство «Духовное знание», 1915: 51–53.

References

1. Platonova D. Mirovoj antikovidnyj front: osnovnye igroki, tezisy, dejstviya. Mirovoj antikovidnyj front: osnovnye igroki, tezisy, dejstviya. Analiticheskij centr Katehon. Russkij Imperskij Renessans. Available at: katehon.com
2. Morris L., Glucroft W. *Prospect of a coronavirus vaccine unites anti-vaxxers, conspiracy theorists and hippie moms in Germany*. 2020. Available at: https://www.washingtonpost.com/world/europe/coronavirus-vaccine-anti-vaxx-germany/2020/07/02/da7efc7e-acba-11ea-a43b-be9f6494a87d_story.html
3. Bernd O. *Querdenker: Wer sie sind – und wie sich die Bewegung entwickelt.* Available at: https://www.br.de/nachrichten/deutschland-welt/die-querdenker-eine-heterogene-protestbewegung,SO9TvdX
4. Bogosavlijevich M. Mobilisation contre le pass sanitaire : enjeux d'une lutte opposée à une société de contrôle. *Mobilisation contre le pass sanitaire : enjeux d'une lutte opposée à une société de contrôle – Matthieu BOGOSAVLIJEVICH*. Available at: legrandsoir.info
5. Chatelain Y. Pass sanitaire: le chantage à la liberté. *Pass sanitaire: le chantage à la liberté* Available at: reseauinternational.net
6. Evropejskie cennosti. *Evropejskie cennosti – Karta znanij* Available at: kartaslov.ru
7. Nikitich L.A. *Kul'turologiya*: uchebnoe posobie dlya studentov vuzov. Moskva: YuNITI-DANA, 2009: 176-182.
8. Chetverikov A.O. Hartiya Evropejskogo soyuza ob osnovnyh pravah. Hartiya Evropejskogo soyuza ob Osnovnyh pravah Pravo Evropejskogo Soyuza. Available at: eulaw.ru
9. Dolinin K.A. *Stilistika francuzskogo yazyka*. Moskva: Prosveschenie, 1987.
10. Shipicyna L.Yu. Stilistika nemeckogo yazyka. Teoriya: uchebnoe posobie: v 2 ch. *Teoriya*: uchebnoe posobie. Arhangel'sk: Pomorskij universitet, 2009; Ch. 1.
11. Böhme Ch., Salzen C. *Antisemitismusbeauftragter für Verbot des gelben Sterns auf Demonstrationen.* 2021. Available at: https://www.tagesspiegel.de/politik/querdenker-und-judenfeindlichkeit-antisemitismusbeauftragter-fuer-verbot-des-gelben-sterns-auf demonstrationen/27167162.html
12. Timoshenko T.R. *Teleskopiya v slovoobrazovatel'noj sisteme sovremennogo anglijskogo yazyka*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Kiev, 2012.
13. Cortes de Conquilla F. *Conflits d'intérêts chez Macron: appelez-la Agnès Buzyness*. Available at: Conflits d'intérêts chez Macron : appelez-la Agnès Buzyness… – Riposte Laique
14. `Errativ. *`Errativ – `eto... Chto takoe `Errativ?* Available at: academic.ru
15. Gay M. Jean Castex testé positif à la Covid-19. *Jean Castex testé positif à la COVID-19.* Available at: infodujour.fr
16. Shtajner R. Teosofiya. *Vvedenie v sverhchuvstvennoe poznanie mira i naznachenie cheloveka*. Perevod Minclova A.R. Moskva: Izdatel'stvo «Duhovnoe znanie », 1915: 51-53.

Статья поступила в редакцию 02.09.22

УДК 811.111 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-275-278

Korzova E.N., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russia), E-mail: golenik@mail.ru*
Bondarenko S.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russia), E-mail: sv.bondarenko-mpgu@yandex.ru*
Syresina I.O., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russia), E-mail: i.syresina@mail.ru*

THE PRAGMATIC ASPECT OF FUNCTIONING UTTERANCES-REFUSALS IN THE MODERN ENGLISH LANGUAGE. The article considers functioning of explicit and implicit utterances-refusals in the structure of the fictional text. The frequent use of refusals provides the necessity to form the skill how to correctly recognize the pragmatic intention of the interlocutor. One of the means to determine a refusal in live communication is the communicative-pragmatic structure of an utterance considering the context of a communicative situation and the common apperceptive base of communicators. On the basis of the methods of structural, communicative and pragmatic analysis in the work pointed out are the means of expression of explicit refusals, which can be realized in any communicative sentence forms – declarative, interrogative and imperative. The implicit type of a refusal hides a big layer of information which is implied by the author of a refusal as well as by the interlocutor. The research proves that the use of implicit refusals is a feature of the modern English language, which is vividly revealed in fiction literature.

Key words: **explicit refusal, implicit refusal, apperceptive base, pragmatic intention, implicature, hesitation, precedent utterance, epatage.**

Е.Н. Корзова*, канд. филол. наук, доц., Московский педагогический государственный университет, г. Москва, E-mail: golenik@mail.ru*
С.В. Бондаренко*, канд. филол. наук, доц., Московский педагогический государственный университет, г. Москва, E-mail: sv.bondarenko-mpgu@yandex.ru*
И.О. Сыресина*, канд. филол. наук, доц., Московский педагогический государственный университет, г. Москва, E-mail: i.syresina@mail.ru*

ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ВЫСКАЗЫВАНИЙ-ОТКАЗОВ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматривается прагматический аспект функционирования эксплицитных и имплицитных высказываний-отказов в структуре художественного текста. Частое использование отказов в коммуникации обусловливает необходимость формирования умения правильно распознать прагматическое намерение собеседника. Одним из способов определения отказа в живом общении выступает опора на коммуникативно-прагматическую структуру высказывания с учетом контекста коммуникативной ситуации и общей апперцепционной базы коммуникантов. На основе методов структурного, коммуникативного

и прагматического анализа в работе подробно описываются способы выражения эксплицитных отказов, которые могут воплощаться в любой коммуникативной форме предложения – повествовательного, вопросительного и побудительного. Имплицитный тип отказа скрывает большой пласт информации, которая подразумевается как автором отказа, так и его собеседником. Исследование показывает, что использование имплицитных отказов является чертой современного английского языка, которая ярко проявляется в художественной литературе.

Ключевые слова: **эксплицитный отказ, имплицитный отказ, апперцепционная база, прагматическое намерение, импликатура, хезитация, прецедентное высказывание, эпатаж.**

Данная статья посвящена проблеме функционирования высказываний-отказов в современном английском языке. Актуальность темы обусловлена частым использованием как явных, так и скрытых отказов в живой коммуникации, где умение правильно распознать прагматическое намерение собеседника выходит на первый план. Научная новизна исследования заключается в доказательстве факта, что одним из способов определения неявного отказа в живом общении выступает опора на коммуникативно-прагматическую структуру высказывания с учетом контекста коммуникативной ситуации и общей апперцепционной базы коммуникантов. Цель работы заключается в том, чтобы на основе методов структурного, коммуникативного и прагматического анализа подробно описать лингвистическую категорию отказа в коммуникативно-прагматическом аспекте на материале современного англоязычного художественного текста.

Выдвинутая цель определила ряд конкретных задач:

1) исследовать категорию отказа в свете теории речевых актов;

2) выявить лексические и грамматические средства выражения эксплицитного отказа;

3) описать специфику функционирования имплицитного отказа;

4) рассмотреть коммуникативно-прагматические особенности отказа в структуре современного художественного текста.

Практическая значимость данного исследования состоит в том, что результаты анализа коммуникативно-прагматических особенностей функционирования высказываний-отказов, помогающие распознать отказ в живом общении, могут быть использованы на уроках грамматики и стилистики английского языка в интересах совершенствования учебного процесса.

Отказ является одной из древнейших логических и философских категорий, сопровождающих как развитие человечества в целом, так и частного социального аспекта, включая коммуникацию.

В логическом аспекте отказ выступает в качестве обще/частно отрицательного суждения. В отрицательном суждении признаки, передаваемые предикатом, стоят в отношении противоположности с признаками, передаваемыми субъектом и указывающими на предмет суждения.

Отказ/отрицание в философском аспекте является категорией, которая обусловливает процесс развития и борьбы противоположностей. В процессе своего развития объект, в конце концов, достигает стадии собственного отрицания. Непрерывное самоотрицание обусловливает прогрессирующее саморазвитие в природе и обществе. «Это «удержание», единство отрицания и преемственности в развитии составляет важную черту диалектического отрицания как универсального принципа бытия, по-разному проявляющегося на различных уровнях организации материи» [1, с. 81].

В рамках коммуникативной ситуации отказ выступает как вариант реплики-реакции в диалоге, выражающей отрицание предпринять какое-либо действие, нежелание принять участие или присоединиться к участникам коммуникативной ситуации, опровержение поддержать высказанную идею и пр. Согласно теории речевых актов, универсальная модель речевого акта отказа состоит из трех компонентов, где В выступает в качестве автора сообщения, А – в качестве адресата сообщения, Р представляет собой высказывание, побуждающее совершить какое-то действие.

1. В просит или требует, чтобы А совершил или прекратил Р.
2. А не имеет возможности или желания совершать или прекращать Р.
3. А говорит В, что не будет делать Р [2].

В терминах теории речевых актов Дж. Остина отказ представляет собой единый речевой акт как трехуровневое образование: 1) речевой акт по отношению к используемым в его ходе языковым средствам (локутивная сила); 2) речевой акт в отношении к реализуемой цели и ряду условий его функционирования (иллокутивная сила); 3) речевой акт в отношении к его результатам (перлокутивная сила).

Перлокутивная сила отказа как речевого акта представляет собой отрицание побуждения к действию/бездействию, которое было сформулировано в предыдущей реплике. В то же время при озвучивании отрицания большую роль играет намерение говорящего, то есть то, что подразумевает иллокутивная сила речевого акта. В зависимости от типа речевого акта для выражения отказа используются различные средства трансляции. Так, в прямых речевых актах отказ передается средствами, языковая семантика которых соответствует иллокутивной силе речевого акта. В косвенных речевых актах отказ транслируется с помощью языковых форм, буквальное значение которых имплицирует иллокутивную силу отрицания.

Иными словами, отказ реализуется в рамках речевого акта, транслирующего отрицательное отношение к высказыванию-предложению, исходящему от автора сообщения. В связи с близостью понятий отказа и отрицания встает вопрос о дифференцировании этих категорий. Многие исследователи рассматривают отрицание как общую категорию, включающую понятия несогласия, возражения, запрета, отказа. За счет использования высказываний указанного типа адресат сообщения может выразить отрицательное отношение к происходящему. Озвучивая несогласие, мы выражаем свое оценочное суждение и эмоциональную реакцию относительно сказанного [3, с. 13–15]. При этом несогласие или отказ, являясь реакцией на высказывание, могут существовать только по инициативе со стороны автора сообщения. Реакция адресата сообщения, в свою очередь, проявляется именно в спонтанных диалогах, отличаясь при этом эмоционально-экспрессивными коннотациями. Факт, что отказ всегда связан с диалогической речью, является необходимым критерием для определения средств выражения отказа.

Как было указано выше, семантика языковых единиц, выражающих отказ, может передавать иллокутивную силу либо прямо, либо косвенно. Следовательно, отказ как коммуникативный акт может транслироваться при помощи **эксплицитного** или **имплицитного** отрицания.

В английском языке лексическими и грамматическими и средствами выражения **эксплицитного** отрицания являются лексемы с отрицательными аффиксами (un-, im- , in-, il-, il-, -less), отрицательные глаголы (fail, lack), отрицательные местоимения (no, neither, none), отрицательные наречия (never, hardly, scarcely), отрицательная частица not. В этом поле можно наблюдать определенную иерархию языковых единиц, выражающих отказ. Так, отрицательные частицы, наречия и местоимения выстраиваются в соответствии со значениями, передающими переход от категорического до мягкого отказа: not > never >hardly >little > few > seldom. В случае использования категорического отказа автор транслирует непримиримую точку зрения, отстаивая свою позицию. Мягкий отказ, как правило, всего лишь транслирует несогласие с утверждением, сформулированным оппонентом.

На синтаксическом уровне реализация эксплицитного отказа происходит через определенный алгоритм построения предложений, включающих следующие структурные типы.

1. Односоставные предложения (номинативные, глагольные, формулы вежливости и клише). – *No. Never in my life! Don't touch it!*

2. Простые двусоставные предложения (полные, эллиптические). – *I will never do it. Can hardly come tomorrow.*

3. Осложненные предложения (с инфинитивными, герундиальными, причастными предикативными комплексами). – *I don't want him to come tomorrow.*

4. Сложные предложения (с различными типами придаточных). – *We'll never do it, unless you help me.*

Анализ структурных особенностей высказываний-отказов показал, что чаще всего отказ актуализируется в простых двусоставных неосложненных предложениях, семантика отказа в которых транслируется при помощи прямого отрицания с местоимением *no* или частицей *not.* В рамках указанного типа семантика отказа может выражаться при помощи предложений всех кардинальных коммуникативных типов: повествовательных, отрицательных, вопросительных. Кроме этого наблюдается экспансия восклицательных предложений, что характеризует эмоциональность и экспрессивность отказа. Наряду с использованием восклицательных предложений высокая эмоциональность высказываний-отказов может передаваться употреблением эллиптических предложений, нарушением порядка слов (инверсией), экспансией предложений с модальными глаголами.

В данной работе мы исследуем функционирование указанных типов отказов на материале романа С. Фрая «Гиппопотам», написанного от лица опытного критика, потерявшего работу [4]. Автор произведения старается передать речь главного героя, не приукрашивая и не лишая ее оригинальных и живых выражений. Этот факт позволяет обращаться к тексту романа для иллюстрации особенностей использования разнообразных коммуникативно-прагматических категорий. Так, ранее текст романа послужил основой анализа парентетических конструкций (девиатов и интродукторов), которые выступают важным средством выражения мнения и отражения чувств [5]. Герой-рассказчик в молодости реализовался как поэт и подавал большие надежды, но позже был уволен из газеты за оскорбительные выходки. Он скептически относится к родственникам и семье, безжалостно критикует своих коллег. В силу особенностей характера и коммуникативных установок, а также из-за столкновения с мистическими событиями речь главного героя изобилует разнообразными видами и формами отказов. В этой связи данный роман является богатым и плодотворным материалом для исследования коммуникативно-прагматической категории отказа в современном английском языке.

В тексте «Гиппопотама» часто используются эксплицитные формы отказа, выраженные словами no и not. Так, следующий пример иллюстрирует экс-

плицитный отказ через слово no. Однако категоричность отказа элиминируется сомнением, которое в тексте сопровождается графическим обозначением редупликации звуков. Приведенный пример содержит повтор как своеобразную попытку семантически скрепить реплики, создать диалогическое единство, в котором у коммуникантов происходит обмен информацией, обеспечивающей когезию.

"It was Macallan, I noticed," she was saying. "There is Laphroaig if you'd rather".

*"**N-no**, the Macallan does".*

В некоторых случаях формы категоричных отказов сопровождаются графическим отражением пауз хезитации. Со стороны слушающего хезитационные паузы могут затруднить процесс восприятия информации, но со стороны говорящего паузы играют важную роль: они помогают собраться с мыслями и подыскать нужное слово. Например.

"I sometimes slip, but broadly speaking, yes. I try not to think about it. The cassocked buzzards have been wheeling in the air above you, have they? Fighting for scavenging rights to your soul?"

*"**No, no . . . it's not that**. Oh dear …"*

Многие лингвисты рассматривают паузы хезитации как погрешности, нарушающие плавность и благозвучие речи, и выступают за их искоренение как свидетельство низкой речевой культуры говорящего. Однако, выполняя ориентирующую функцию, паузы хезитации помогают слушающему самоопределиться в ситуации общения и декодировать услышанное в потоке речи. Одновременно хезитационные паузы могут выполнять тактическую функцию для говорящего. Проблема взаимоотношений между говорящим, слушающим и слышащим, которая подробно рассматривалась нами в опубликованной раннее работе, имеет большую перспективу для исследования в связи с категорией отказа [6]. Если автор сообщения не знает, что ответить или не хочет отвечать, то он старается «потянуть» время, обдумывая ответную реплику. Если автор не может оценить фоновые знания собеседника или пытается вспомнить упомянутую ранее в диалоге информацию, также возникает пауза хезитации. Хезитационное членение при помощи вокализованных пауз может отражать творческий характер спонтанной речи и даже широко используется в научной речи в целом ряде учебных заведений Великобритании как проявление глубокомыслия и сдержанности. Хезитационные паузы в неподготовленной спонтанной речи помогают автору подобрать слова, спланировать и скорректировать высказывание. Так, в следующем примере автор отказа при помощи паузы хезитации пытается совладать с охватившим его волнением, связав предыдущую реплику с одноименным романом «Cutie pie» и настоящими событиями, и прерывает диалог при помощи категоричного наречия never.

"Cutie pie?"

*"Pi, as in … oh, **never mind**."*

Категоричный отказ при помощи отрицательного местоимения можно видеть в нижеприведенном примере. Повтор местоимений no и nothing в сочетании со словом nonsense представляет собой своеобразную игру слов и является попыткой переубедить слушающего, настоять на своей точке зрения.

"I think what Oliver wants to know," I said, "is whether the Bishop is High Church or Low Church".

"Thank you, precious", – said Oliver.

*"**Oh, nothing like that,"** Max pronounced with authority, taking two sherry glasses deftly in one hand. "Solid public-school hymnbook. No nonsense.*

Следующий пример является мягким высказыванием-отказом. Используя некатегоричное наречие hardly, автор отказа старается осторожно указать на альтернативную точку зрения собеседнику, который эмоционально и экспрессивно доказывает свою позицию по поводу английской традиции чаепития.

"Nobody calls for tea-drinking though, do they? I mean, in television dramas, the camera could easily show the kettle boiling on the hob and then cut discreetly away. But no, they have to show the whole thing. The arming of the tea-pot, the pouring-out, the plopping of the sugar-cube and the slow sipping from the cup. Isn't that 'unnecessary' too? Isn't that completely uncalled for?"

*"**Hardly** the same thing, Oliver," – said Max.*

Эксплицитно выраженные отказы могут быть представлены разными коммуникативными типами предложений – повествовательными, вопросительными, побудительными. Все указанные высказывания-отказы содержат в своей структуре отрицательные частицы, местоимения, наречия.

"There are," I said, "professional writers who will compile family histories for you at a fraction of that price. Vanity publishing, they call it".

***"You don't understand,"** she said. "You won't be writing a family history, you will be reporting a phenomenon"* (повествовательное высказывание-отказ).

"You may not remember, but …"

"Oh hell, we haven't done the deed, have we?" (вопросительное высказывание-отказ).

"Never, Max," I said, "never, ever tell a man he is cynical. Cynical is the name we give those we fear may be laughing at us".

"Don't get all gnomic with me, you old fraud" (побудительное высказывание-отказ).

Исследовав более 200 примеров отказов и отрицаний в тексте романа «Гиппопотам», мы обнаружили, что большую часть – 107 примеров – представляют повествовательные предложения, 76 из которых – эксплицитно выраженные отказы со словом no и отрицательными формами вспомогательного глагола. В речи героев романа встречаются высказывания-отказы в форме повествовательного предложения в утвердительной форме, но даже в этом случае в их структуре содержится отрицательный компонент. Так, в следующем примере отказ представляет собой утвердительную сентенцию «Я считаю все это необязательным», содержащую прилагательное с отрицательной приставкой un-.

"In Gerald's Fortnight, my third novel …" – Malcolm Whiting said.

*"I just think it's all so **unnecessary,**" – the Purdom offered from my right.*

В устной речи высказывание-отказ основано на особенностях синтаксиса устной речи, предполагающей использование кратких конструкций, в частности, неполных предложений или эллипсиса. Эллипсис предполагает опущение одного из главных членов, который имплицируется из предыдущего контекста и отсылает к содержанию предыдущей реплики в диалоге. Таким образом обеспечивается связь новой мысли с уже высказанным или написанным. Отказ, часто основываясь на эллипсисе, обеспечивает связь высказывания с предыдущей репликой, что делает его своеобразным способом когезии. Следующая реплика-отказ обращает внимание на ранее высказанные идеи и описанные подробности из жизни персонажа.

"I'm a good shot," he muttered.

"Got a bloody dog with you, too, have you? Well, I'm not having any running-in."

"She won't run in," – said Simon indignantly.

*"Well, **she'd better not"**.*

Следует отметить, что в силу особенностей личности герой-рассказчик редко прибегает к эксплицитно выраженному отказу. Даже если это происходит, то смысл отказа сопровождается выражением мнения и связан с расширением объема предаваемой информации. Герой практически никогда не отвечает на высказывание прямо, что определяет стиль общения, которому он не изменяет.

"Well… I don't know so much about that. There's a more or less open invitation to fill the restaurant column in Metro…

*"**I'm not a writer**, you see, and **I don't know enough**…*

Проявление категории отказа можно выразить через определенный алгоритм построения предложения, когда план содержания и план выражения с формальными грамматическими показателями не соответствуют друг другу. По структуре такие высказывания относятся к косвенным речевым актам и представляют **имплицитные отказы**. Данный тип высказывания-отказа чаще всего представлен в речи главного героя романа и формирует его языковую личность. Герой Стивена Фрайа является основным участником большинства диалогов в тексте романа и автором 90% всех имеющихся в романе отрицаний и отказов, в которых присутствует большой пласт имплицитной информации, подразумеваемой и им сами, и его собеседниками. Импликация определяется как «умолчание» информации в ситуации общения, с тем, чтобы адресат мог догадаться о невысказанных фактах сам. «Импликация в широком смысле есть наличие в тексте вербально не выраженных, но угадываемых адресатом смыслов. Сюда относятся «подтекст, эллипс, аллюзия, семантическое осложнение и собственно текстовая импликация» [7, с. 94]. Мы, вслед за И.В. Арнольд, понимаем под импликацией обращение к не выраженной лингвистически, но понятной и воспроизводимой адресатом информации в ситуации общения. Использование имплицитной информации подразумевает включение апперцепционной базы коммуникантов, то есть фоновых знаний, общих и для адресата, и для адресанта. В своих отказах герой-рассказчик часто использует общую апперцепционную базу, рассчитывая на то, что его собеседники, являясь представителями того же общества, живут в тех же реалиях и разделяют те же идеи. Так, в следующем диалоге герой дает отрицательную оценку с помощью экспрессивных выражений, не говоря прямо, что ему не нравится пьеса. Он дает дочери понять, что ему не нравится содержание обсуждаемой пьесы из-за того, что ее автор вызывает у него отрицательные эмоции и надеется на то, что дочь разделяет его точку зрения.

"I'm profiling Michael Lake at one, – she said. For Town & Around".

*"**That fraud? His dribble of three-act loose-stooled effluent is the reason I'm here".***

Речь героев романа «Гиппопотам» отличается использованием множества цитат и отсылок к другим произведениям. М.М. Бахтин писал, что «…наша жизненно-практическая речь полна чужих слов: с одними мы совершенно сливаем свой голос, забывая, чьи они, другими мы подкрепляем свои слова, воспринимая их как авторитетные для нас, третьи, наконец, мы населяем своими собственными чуждыми или враждебными им устремлениями» [8, с. 21]. Эта точка зрения в полной мере применима к тексту романа: главный герой вставляет в свою речь прецедентные высказывания, пытаясь найти общий язык с собеседником. Яркой иллюстрацией имплицитного отказа с использованием прецедентного высказывания выступает следующий пример.

"Well, you're not a writer now, are you?"

*"**A jessed eagle is still an eagle",** – I declared, with massive dignity.*

Дочь спрашивает главного героя – своего отца – «Ты же не писатель?», имея в виду его увольнение из газеты. Отец отвечает не прямо, а употребляя прецедентное высказывание – пословицу. Используемое прецедентное высказывание подразумевает ироническую номинацию: безработный и пьющий писатель называет себя «орлом». Ирония выступает способом выражения личного отношения к ситуации. С помощью иронии говорящий показывает, что конкретно вызывает у него положительные или отрицательные эмоции, что он думает об этой ситуации, задавая координаты восприятия дочери. Герой-рассказчик сам понимает критичность своей ситуации и иронизирует по поводу ее, тем самым используя прагматически многослойное по смыслу несогласие.

Помимо отсылок к прецедентным высказываниям главный герой прибегает к эпатажу для выражения несогласия и отказа. Его скандальное поведение, нарушающее нормы и правила, принятые в обществе, становится средством выхода из положения неустойчивости. Стивен Фрай строит образ героя на эпатаже с целью быстрого и эффективного привлечения внимания читателей, что вызывает их интерес к эпатирующему субъекту и, как следствие, к его творчеству. Шокирующее читателей поведение героя-рассказчика раздражает и одновременно привлекает внимание аудитории и заставляет прислушиваться к источнику информации. При помощи экспрессивных языковых средств Стивен Фрай создает языковую личность героя, отчасти коррелирующую с собственной. В роман «Гиппопотам» Стивен Фрай включает элементы эпатажа для выражения отрицания и отказа – ругательства с отрицательными междометиями.

“Two of your poems were set texts at school. No one believed you were my godfather”.

“Bloody hell, you should have written to me. I’d’ve come and gabbled to the Sixth Form.”

“Which poems?”

“Mm?”

“Set texts. Which ones?”

“Oh, let me see. ‘The Historian’ and ‘Lines on the Face of W. H. Auden’.

“Of course. Of bloody course. The only two that ever make the anthologies. ***Tricky rubbis”.***

Как уже было отмечено, герой редко прибегает к эксплицитным отказам, содержащим отрицательные лексические единицы. В его речи содержатся высказывания-отказы в форме повествовательных и вопросительных предложений в утвердительной форме.

“But, you’re welcome to try your luck, Oliver. I believe Ronald used to box for the army. Isn’t that right, Max?”

“So they tell me, Michael. So they tell me” (повествовательное высказывание-отказ).

“It was true. Damnation, it was true”.

“What use was that to her?” (вопросительное высказывание-отказ).

В первом примере герой, формально соглашаясь («Мне так сказали»), фактически выражает свое несогласие, которое следует понимать как «Я сам так не думаю». Второй пример представляет собой вопрос-несогласие, который имплицитно нацелен на то, чтобы собеседник изменил свою точку зрения. Чтобы заставить понять собеседника, что он отказался от чего-либо, главному герою приходится обращаться к ранее высказанным мыслям или ситуациям из жизни персонажей.

Большая часть отказов главного героя представляет собой обращение к апперцепционной базе и персонажей, и читателей романа, что превращает отказ в своеобразный способ когезии, обеспечивающейся структурно-грамматической и лексической связью. Одним из способов, позволяющих понять, что реплики диалога относятся к одному и тому же объекту, является лексический повтор слов в смежных или дистантно расположенных предложениях. В тексте романа обнаруживаются два вида повторов: повтор реплики собеседника и повтор своих собственных слов. Первый вид обеспечивает взаимопонимание – говорящий показывает, что он услышал своего собеседника, даже если он выражает свое несогласие.

“Silver shot?” – someone exclaimed. “That’s going it, even for you, Michael”.

Simon saw his father’s eyes flash for a second under his heavy brows.

“This is not shot”, *– he said, rolling a single ball between his thumb and forefinger. “****Nor is it silver”.***

Повтор собственных слов, как правило, связан с эмоциональностью речи. Герой, выражая отрицание, неоднократно повторяет ключевое слово диалога – «failed». Этот повтор сопровождается выражением чувства горечи героя в отношении своей судьбы и представлен как часть отказа.

“I thought, as you aren’t … ah … occupied at the moment, that you might be able to help me. Something needs investigating”.

“Well, my dear, I don’t know exactly what you had in mind. ***I’m not*** *what you might call an investigative journalist.* ***I’m not*** *actually any kind of journalist at all. I can’t really imagine what a* ***failed*** *poet,* ***failed*** *novelist,* ***failed t****heatre critic and only marginally successful failure could possibly offer”.*

Повторы в диалогах обеспечивают связность и целостность диалогического единства. Герой Стивена Фрая часто добивается когезии диалога через импликатуру. Практически во всех диалогах с его участием используются отсылки к апперцепционной базе персонажей и читателей с использованием имплицитных форм высказываний-отказов, «…содержание которых выявляется на основе дополнительного осмысления значения слов и выражений, входящих в высказывание, с учетом всего контекста и ситуации употребления этого высказывания» [9, с. 10].

Итак, отказ является высказыванием, которое реализует прагматический смысл отрицания какой-нибудь идеи, сформулированной вторым участником коммуникативной ситуации. Отказ как коммуникативный акт может воплощаться в любой коммуникативной форме – повествовательного, вопросительного и побудительного предложения. В зависимости от прагматического намерения говорящего и особенностей его языковой личности отказ может воплощаться как эксплицитно – с помощью отрицательных лексико-грамматических средств, так и имплицитно – с помощью утвердительных предложений, предполагающих обращение к общей апперцепционной базе. Второй тип отказа имплицирует большой пласт информации, которая подразумевается как автором отказа, так и его собеседником. Использование отказов такого типа является чертой современного английского языка, которая ярко проявляется в эпатажной и юмористической художественной литературе.

Библиографический список

1. Спиркин А.Г. *Философия*. Москва: Гардарики, 2006.
2. Боргер Я.В. *Комплексный анализ речевых актов негативной реакции (на материале современных драматических произведений)*. Диссертация … кандидата филологических наук. Тюмень, 2004.
3. Адмони В.Г. *Структура грамматического значения и его статус в системе языка. Структура предложения и словосочетания в индоевропейских языках*. Ленинград, 1979.
4. *The Hippopotamus* https://www.bookfrom.net/stephen-fry/50975-the_hippopotamus.html
5. Горбачева Е.Н., Бондаренко С.В., Сыресина И.О. Установление дистантных связей текста посредством парентетических конструкций. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 2 (75): 396–399.
6. Бондаренко С.В., Горбачева Е.Н., Сыресина И.О. Коммуникативные оппозиции речевого взаимодействия в ситуации вербальной коммуникации при постороннем слышащем. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 2 (81): 543–546.
7. Арнольд И.В. *Стилистика современного английского языка*. Москва: Аспект-пресс, 2010.
8. Бахтин М.М. *Проблемы поэтики Достоевского*. Москва: Искусство, 1963.
9. Стернин И.А. *Анализ скрытых смыслов в тексте*. Воронеж, 2011.

References

1. Spirkin A.G. *Filosofiya*. Moskva: Gardariki, 2006.
2. Borger Ya.V. *Kompleksnyj analiz rechevyh aktov negativnoj reakcii (na materiale sovremennyh dramaticheskih proizvedenij)*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Tyumen’, 2004.
3. Admoni V.G. *Struktura grammaticheskogo znacheniya i ego status v sisteme yazyka. Struktura predlozheniya i slovosochetaniya v indoevropejskih yazykah*. Leningrad, 1979.
4. *The Hippopotamus* https://www.bookfrom.net/stephen-fry/50975-the_hippopotamus.html
5. Gorbacheva E.N., Bondarenko S.V., Syresina I.O. Ustanovlenie distantnyh svyazej teksta posredstvom parenteticheskih konstrukcij. *Mir nauki, kul’tury, obrazovaniya*. 2020; № 2 (75): 396-399.
6. Bondarenko S.V., Gorbacheva E.N., Syresina I.O. Kommunikativnye oppozicii rechevogo vzaimodejstviya v situacii verbal’noj kommunikacii pri postoronnem slyshaschem. *Mir nauki, kul’tury, obrazovaniya*. 2019; № 2 (81): 543-546.
7. Arnol’d I.V. *Stilistika sovremennogo anglijskogo yazyka*. Moskva: Aspekt-press, 2010.
8. Bahtin M.M. *Problemy po`etiki Dostoevskogo*. Moskva: Iskusstvo, 1963.
9. Sternin I.A. *Analiz skrytyh smyslov v tekste*. Voronezh, 2011.

Статья поступила в редакцию 08.09.22

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-279-281

***Kochneva Yu.E.**, senior teacher, Chelyabinsk State University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: julia_kochneva@list.ru*
***Pastukhova O.D.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Chelyabinsk State University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: oksana-galaxy7@mail.ru*
***Titova E.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Chelyabinsk State University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: elena_vendina@list.ru*

PECULIARITIES OF LOCALIZATION OF THE RUSSIAN LANGUAGE CSU WEBSITE. The article studies peculiarities of localization of the Russian-language website of Chelyabinsk State University. International relations and communication is a hot topic for most higher education institutions in the country and there is a need to adapt all resources with important information for a foreign recipient. Such research material as working links on the official website of Chelyabinsk State University in Russian and English is used. The descriptive-analytical method, which includes generalization and interpretation of the identified facts and a comparative analysis of the text translation with its original, which is used to identify a number of similarities and differences between the original site in Russian and its translation into English, is used to obtain the necessary results. The study shows that translation transformations are used to localize the Chelyabinsk State University website in most cases. It is also noted that the structure of the main page of the official university website in Russian differs significantly from the same page in English: only those links or tabs that might attract the attention of a foreign recipient are retained.

Key words: **university discourse, site, localization, Chelyabinsk State University, university discourse, translation.**

***Ю.Е. Кочнева**, ст. преп., Челябинский государственный университет, г. Челябинск, E-mail: Julia_kochneva@list.ru*
***О.Д. Пастухова**, канд. филол. наук, доц., Челябинский государственный университет, г. Челябинск, E-mail: oksana-galaxy7@mail.ru*
***Е.А. Титова**, канд. филол. наук, доц., Челябинский государственный университет, г. Челябинск, E-mail: elena_vendina@list.ru*

ОСОБЕННОСТИ ЛОКАЛИЗАЦИИ РУССКОЯЗЫЧНОГО САЙТА ЧЕЛГУ

Данная статья посвящена изучению особенностей локализации русскоязычного сайта Челябинского государственного университета. Международные отношения и связи – актуальная тема для большинства высших учебных заведений страны, в связи с чем возникает потребность адаптировать все ресурсы с важной информацией для иностранного реципиента. Материалом исследования послужили рабочие ссылки на официальном сайте ЧелГУ на русском и английском языках. Для получения необходимого результаты были использованы описательно-аналитический метод, который включает в себя обобщение и интерпретацию выявленных фактов и сопоставительный анализ перевода текста с оригиналом, который был использован для выявления ряда сходств и различий между оригиналом сайта на русском языке и его переводом на английский язык. Исследование выявило, что для локализации сайта Челябинского государственного университета в большинстве случаев используются переводческие трансформации. Также был отмечен тот факт, что структура главной страницы официального сайта университета на русском языке значительно отличается от такой же страницы на английском языке: были сохранены лишь те ссылки или вкладки, которые могут привлечь внимание иностранного адресата.

Ключевые слова: **интернет-дискурс, сайт, локализация, Челябинский государственный университет, университетский дискурс, перевод.**

Статья подготовлена при финансовой поддержке Фонда перспективных научных исследований ФГБОУ ВО «ЧелГУ» 2022 г.

Международные отношения играют важную роль в жизни современного общества. Особенно актуально международное взаимодействие в университетской среде, так как обучение в другой стране на сегодняшний день – распространенная практика. Челябинский государственный университет не является исключением. Здесь обучается большое количество иностранных студентов. Основным источником сведений для студентов, прибывающих из других стран, является официальный сайт университета. Здесь они могут найти самую важную информацию, касающуюся как поступления в университет, так и дальнейшего обучения в вузе. В этом и заключается актуальность данного исследования: важно изучить особенности локализации русскоязычного сайта ЧелГУ для иностранных студентов. Так как английский язык считается международным, особенности локализации сайта университета исследуются на англоязычной версии сайта Челябинского государственного университета.

Цель исследования заключается в определении средств локализации в университетском интернет-дискурсе. В качестве объекта исследования выступает официальный сайт Челябинского государственного университета и его англоязычная версия.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1. Изучить понятие и особенности локализации в современной лингвистике.
2. Выявить особенности локализации русскоязычного сайта Челябинского государственного университета.

Научная новизна исследования заключается в том, что понятие локализации изучается в рамках университетского дискурса. В современной лингвистике понятие “локализация” – относительно новое явление и требует тщательного исследования. Более того, университетский дискурс также является малоизученным понятием в современной лингвистике. Следовательно, исследование и анализ средств локализации сайта университета, что является частью университетского дискурса, вызывают особый интерес среди лингвистов.

Практическая значимость нашего исследования заключается в том, что полученные данные могут быть использованы как рекомендации при переводе и локализации сайтов других вузов России для иностранных студентов.

Термин «локализация» является достаточно новым в лингвистической практике. Изначально он использовался исключительно в IT-сфере. Однако в XXI веке, веке глобализации, когда международным связям уделяется большое внимание, локализация находит свое применение во всем, что применяется другими странами:

– программное обеспечение (в том числе – обучающие лингвистические программы);
– веб-сайты (интернет-магазины, международные порталы и т. д.);
– компьютерные игры;
– мультимедиа (например, видеоролики);
– маркетинговые и PR-материалы (рекламные буклеты, презентации о компании и т. д.) [1, с. 42–45].

Соответственно, для правильной передачи информации и ее адаптации к реалиям страны, на язык который осуществляется перевод, важна локализация лингвистического характера.

Якунина В.Г. и Шевченко Е.В. вкладывают более глубокий смысл в понятие локализации и рассматривают ее как «культурную и лингвистическую адаптацию продукта для той целевой аудитории (страны, региона, языкового ареала), которая будет использовать данный продукт» [2, с. 16]. Таким образом, локализация является видом межкультурной коммуникации, в которой учитываются особенности национального характера, образ мышления, интересы, лексические, грамматические, стилистические нормы языка, а также семантика слов. Известно, что одно и то же слово может иметь разные значения в зависимости от контекста.

Анисимов В.Е., Борисова А.С., Консон Г.Р. отмечают, что в зарубежной и отечественной лингвистике понятие “локализация” и “перевод” тесно взаимосвязаны. Локализация является неотъемлемой частью переводческого процесса. Сам процесс включает в себя определенные практики и техники, которые помогают адаптировать оригинальный текст к новой лингвосреде [3, с. 440].

Связь перевода и локализации также отмечает О.В. Шурлина. Автор пишет, что локализация и есть перевод, результатом которого служит продукт процесса перевода. А перевод, в свою очередь, осуществляется с учетом национально специфических особенностей целевой аудитории [4, с. 83].

Зинкевич О.В. связывает процесс локализации с прагматикой. Автор считает, что необходимо понимать коммуникативную ситуацию, выявить адресата и его интенцию и только затем выполнить прагматическую адаптацию текста [5, с. 137].

Локализация, таким образом, тесно взаимосвязана с процессом перевода, так как только посредством перевода можно адаптировать текст или информацию под нужды адресата. Язык оригинала и язык перевода в большинстве случаев имеют много различий, в связи с этим в процессе перевода авторы прибегают к помощи переводческих трансформаций, целью которых является успешная передача информации во время межъязыковой коммуникации. Как правило, переводческие трансформации используются в случае, если в языке перевода не существует словарного соответствия или оно не может быть использовано в рамках данного контекста.

По мнению В.Н. Комиссарова, переводческие трансформации – это «преобразования, с помощью которых можно осуществить переход от единиц оригинала к единицам перевода в указанном смысле» [6, с. 172].

Не существует универсальной классификации переводческих трансформаций. Л.С. Бархударов выделяет такие трансформации, как замены, добавления, перестановки и опущения [7, с. 117].

Комиссаров отмечает три вида переводческих трансформаций, к которым относит лексические, грамматические и лексико-грамматические трансформации [6, с. 172].

При локализации официального сайта университета актуальными будут именно лексические трансформации, так как их суть заключается в замене определенных лексических единиц исходного языка лексическими единицами языка перевода. В классификациях многих лингвистов присутствуют лексические трансформации, среди которых можно выделить следующие основные трансформации:

– транскрибирование и транслитерация,

– калькирование (при данной переводческой трансформации создается новое слово или устойчивое выражение, которое является копией структуры переводимой лексической единицы),

– конкретизация (лексическая трансформация, направленная на замену лексической единицы с более широким значением в исходном языке на слово с более узким значением в языке перевода),

– генерализация (прием, противоположный приему конкретизации),

– приём лексического добавления (предполагает добавление лексических единиц при переводе из-за различия в грамматике между исходным языком и языком перевода, а также отсутствием соответствующего слова или лексико-семантического варианта данного слова),

– прием опущения (прием, противоположный приему лексического добавления. Цель данного приема – избежать семантической избыточности),

– приём смыслового развития (данный прием связан с заменой словарного соответствия при переводе контекстуальной лексической единицы, например, использование метафор и метонимий),

– прием антонимического перевода (предполагает использование антонимической конструкции при переводе).

Переводческие трансформации, таким образом, помогают автору передать информацию адресату адекватно и без искажения, с учетом культурных и языковых различий исходного языка и языка адресата.

Сайту любого Российского университета необходима английская версия, поскольку университеты в России привлекают международных студентов из различных стран мира. Сайт Челябинского государственного университета [8] не является исключением. При изучении русскоязычной и англоязычной версий сайта следует обратить внимание на определенные различия.

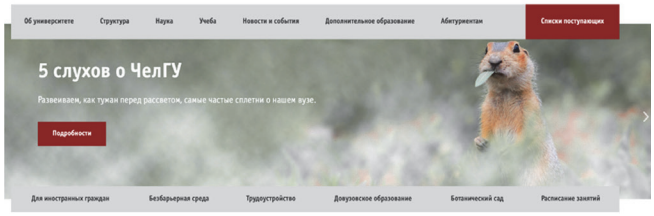


Рис. 1. Русскоязычная версия верхней части страницы. Суслик

На первой странице сайта в русскоязычной версии мы можем видеть следующие вкладки: *Об университете, Структура, Наука, Учеба, Новости и события, Дополнительное образование, Абитуриентам, Списки поступающих, Для иностранных граждан, Безбарьерная среда, Трудоустройство, Довузовское образование, Ботанический сад, Расписание занятий*. При этом фотографии на заставке постоянно меняются. На данном рис. представлен суслик, который является символом Челябинского государственного университета, так как на его территории они обитают в большом количестве. Также в этом разделе могут появляться другие варианты фотографий.

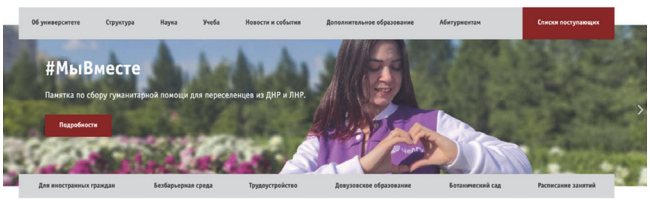


Рис. 2. Русскоязычная версия верхней части страницы. #МыВместе

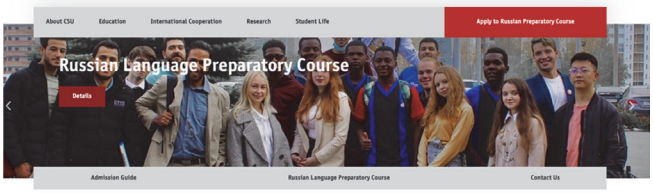


Рис. 3. Англоязычная версия верхней части страницы

На этом рис. можно видеть другие фотографии, которые меняются через несколько секунд, но каждая из них связана с ЧелГУ, событиями, происходящими там, или просто с объявлениями о предстоящих событиях.

При изучении англоязычной версии сайта [9] можно отметить, что фотография, представленная в верхней части страницы, отличается тематически от тех фотографий, что мы видим в русскоязычной версии. На фотографии большое количество студентов из разных стран, что указывает на то, что такие студенты уже учатся в университете. Такая фотография способна вызвать интерес у иностранных граждан, кто планирует поступать в Челябинский государственный университет. Также стоит отметить отличие в количестве ссылок и в их тематике: *About CSU, Education, International Cooperation, Research, Student Life, Apply to Russian Preparatory Course, Admission Guide, Contact Info*. Мы видим, что не представлены вкладки *Структура, Новости и события, Дополнительная информация, Списки поступающих, Безбарьерная среда, Трудоустройство, Ботанический сад и Расписание занятий*. Однако есть те вкладки, которые будут актуальны именно для иностранных граждан, которых интересует учеба в Российском университете на русском языке: *Russian Language Preparatory Course* и *Admission Guide*. Есть и вкладки, которые представлены как в русскоязычной версии, так и в англоязычной, *Об университете (About CSU), Наука (Research)*. При переводе названия вкладки *Об университете* в англоязычной версии мы видим *About CSU*. При переводе данной фразы используется лексическая замена – слово «университете» заменяется на аббревиатуру «CSU», то есть присутствует сокращенное название университета, что позволяет англоязычным пользователям лучше понимать, на сайте какого университета они находятся.

Вкладка *Наука* переведена как *Research*. В данном случае используется прием смыслового развития, где слово «наука» не переводится дословно, а используется слово «research», что в данном случае представляет собой научное исследование, но такая лексическая единица традиционно используется в англоязычном университетском дискурсе для обозначения раздела научных исследований, поэтому перевод адекватен.

В общем, при сравнении главной страницы русскоязычной и англоязычной версии нельзя не заметить отличие в количестве ссылок и предлагаемых сервисов.

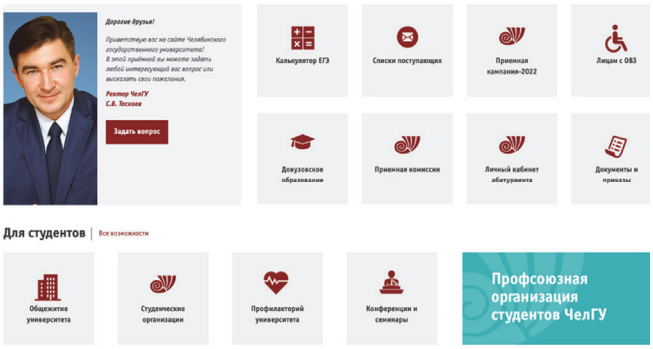


Рис. 4. Русскоязычная версия главной страницы. Вкладки и ссылки

В русскоязычной версии абитуриентам предлагается задать вопрос ректору, также есть ссылки на разделы сайта *Калькулятор ЕГЭ, Списки поступающих, Документы и приказы, Профсоюзная организация студентов ЧелГУ* и так далее.



Рис. 5. Англоязычная версия. Вкладки и ссылки

В англоязычной версии сайта не отражены те вкладки, которые есть в русскоязычном варианте. Это может быть обусловлено тем, что международные студенты не имеют необходимости пользоваться всеми теми сервисами, которые нужны российским абитуриентам, поскольку они не сдают ЕГЭ при поступлении. Однако функция *«Задать вопрос ректору»*, возможно, пригодилась бы и иностранным абитуриентам. Стоит обратить внимание на то, что на англоязычной странице сайта ЧелГУ в основном присутствуют ссылки на новости про достижения университета в научной сфере международного уровня, что, несомненно, вызовет интерес у иностранных граждан и подчеркнет значимость университета на международной арене.

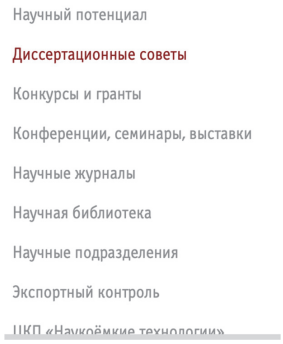


Рис. 6. Русскоязычная версия. Вкладка *Наука*

Привлекает внимание отличие вкладок *Наука* в русскоязычной версии и *Research* в англоязычном варианте. *Наука* в русской версии имеет следующие ссылки: *Научный потенциал, Диссертационные советы, Конкурсы и гранты, Конференции, семинары, выставки, Научные журналы, Научная библиотека, Научные подразделения, Экспортный контроль, ЦКП «Наукоемкие технологии»*. Все эти разделы будут актуальны для студентов и преподавателей вуза, аспирантов и соискателей, которые в большинстве своем являются гражданами РФ и пользуются русскоязычной версией сайта.

В англоязычной же версии этой вкладки можно видеть следующие ссылки: *Arkaim, Botanical garden, Meteorite Research Center, Museum of Archeology and Ethnography, Scientific Library, Training and Research Laboratory of Computer Geometry and Quantum Topology. И*з всех ссылок, представленных в русской версии сайта, здесь есть только *Scientific library* (*Научная библиотека*). Данная ссылка была переведена с помощью приема калькирования, где исходные элементы словосочетания были сохранены. Остальные ссылки имеют цель привлечь иностранных граждан, заинтересовать их и вызвать у них желание учиться в Челябинском государственном университете. Во-первых, мы видим ссылку на информацию о древнем городе Аркаиме, который находится на территории

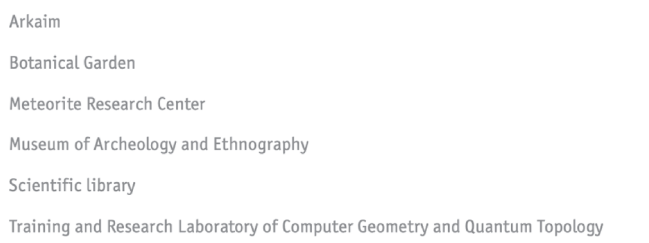


Рис. 7. Англоязычная версия. Вкладка *Research*

Челябинской области и изучением которого занимаются ученые университета. Также есть ссылка на информацию о Ботаническом саде ЧелГУ, исследования, посвященные метеориту, который упал в Челябинской области в 2013 году, а также ссылка на информацию о музее Челябинского государственного университета. То есть ссылки, представленные в данном разделе, значительно отличаются от русскоязычной версии и выступают в качестве рекламы с целью привлечь иностранных абитуриентов. Ссылка Arkaim была переведена с русского языка при помощи приема транслитерации, Botanical Garden – Ботанический сад – при помощи калькирования. Данные ссылки отсутствуют на русскоязычном сайте, но являются неотъемлемой частью Челябинского государственного университета.

В заключение, изучив особенности локализации русскоязычного сайта Челябинского государственного университета, следует отметить, что при переводе основных ссылок на английский язык были использованы лексические трансформации, такие как лексические замены, прием смыслового развития, транслитерация и калькирование. Также важно заметить, что русскоязычная версия сайта университета имеет большее количество ссылок, так как значительная часть адресата сайта – русскоязычные студенты, абитуриенты и их родители, преподаватели. При локализации сайта для иностранных реципиентов были сохранены и переведены только те ссылки, которые представляют наибольший для них интерес. Более того, были добавлены некоторые ссылки, которых нет на русскоязычной версии сайта, так как они не являются необходимыми для русскоговорящего адресата. Следовательно, при локализации сайта университета важно учитывать особенности языка реципиента, его прагматические ориентиры и потребности.

Библиографический список

1. Батюкова Н.А. Многоязычная локализация в современном виртуальном пространстве. *Образовательные технологии в виртуальном лингвокоммуникативном пространстве:* IV Международная виртуальная научно-практическая конференция по русистике, литературе и культуре*:* сборник научных докладов. США, Вермонт, Мидлбери колледж и др. Ереван: Лимуш, 2011: 42–45.
2. Якунина В.Г., Шевченко Е.В. Лингвоиндустрия, локализация и перевод. *Наука без границ*. 2017; № 6 (11): 16–20.
3. Анисимов В.Е., Борисова А.С., Консон Г.Р. Лингвокультурная локализация кинозаголовков. *Russian Journal of Linguistics*. 2019; № 23 (2): 435–459.
4. Шурлина О.В. Трудности “локализации” как лингвокультурной адаптации текстов программного обеспечения. *Вестник ВГУ.* Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2014; № 1: 83–87.
5. Зинкевич О.В. Локализация как процесс лингвистической трансформации структуры и содержания динамического текста. *Известия СПбГЭУ.* Серия: Языкознание и литературоведение. 2018; Выпуск 3 (111): 135–137.
6. Комиссаров В.Н. *Теория перевода (лингвистические аспекты):* учебное пособие. Москва: Высшая школа, 1990.
7. Бархударов Л.С. *Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода).* Москва: Международные отношения, 1975.
8. *Сайт Челябинского государственного университета*. Available at: https://www.csu.ru/
9. *Англоязычная версия Челябинского государственного университета*. Available at: https://www.csu.ru/en

References

1. Batyukova N.A. Mnogoyazychnaya lokalizaciya v sovremennom virtual’nom prostranstve. *Obrazovatel’nye tehnologii v virtual’nom lingvokommunikativnom prostranstve:* IV Mezhdunarodnaya virtual’naya nauchno-prakticheskaya konferenciya po rusistike, literature i kul’ture*:* sbornik nauchnyh dokladov. SShA, Vermont, Midlberi kolledzh i dr. Erevan: Limush, 2011: 42-45.
2. Yakunina V.G., Shevchenko E.V. Lingvoindustriya, lokalizaciya i perevod. *Nauka bez granic*. 2017; № 6 (11): 16-20.
3. Anisimov V.E., Borisova A.S., Konson G.R. Lingvokul’turnaya lokalizaciya kinozagolovkov. *Russian Journal of Linguistics*. 2019; № 23 (2): 435-459.
4. Shurlina O.V. Trudnosti “lokalizacii” kak lingvokul’turnoj adaptacii tekstov programmnogo obespecheniya. *Vestnik VGU.* Seriya: Lingvistika i mezhkul’turnaya kommunikaciya. 2014; № 1: 83-87.
5. Zinkevich O.V. Lokalizaciya kak process lingvisticheskoj transformacii struktury i soderzhaniya dinamicheskogo teksta. *Izvestiya SPbG`EU.* Seriya: Yazykoznanie i literaturovedenie. 2018; Vypusk 3 (111): 135-137.
6. Komissarov V.N. *Teoriya perevoda (lingvisticheskie aspekty):* uchebnoe posobie. Moskva: Vysshaya shkola, 1990.
7. Barhudarov L.S. *Yazyk i perevod (Voprosy obschej i chastnoj teorii perevoda).* Moskva: Mezhdunarodnye otnosheniya, 1975.
8. *Sajt Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*. Available at: https://www.csu.ru/
9. *Angloyazychnaya versiya Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*. Available at: https://www.csu.ru/en

Статья поступила в редакцию 31.08.22

УДК 81 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-281-283

Kochneva Yu.E., *senior teacher, Chelyabinsk State University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: Julia_kochneva@list.ru*

NUMERIC ALLUSION AS A SIGN OF INTERTEXTUALITY (BASED ON THE PUPPET ANIMATED CARTOON “9” BY T. BURTON). The article is dedicated to the study of the symbolic meaning of numbers. This study is based on the analysis of numbers used in one of the most complex polycode systems – animated cartoon. The study is novel in that careful consideration is given to the number as the means of intertextual links. The material of the research is a full-length puppet animated cartoon “9” directed by Tim Burton. While analyzing the material, the following methods are used: the method of component analysis, the descriptive analytical method, which is essential for the interpretation of numeric symbols, and the intertextual analysis. The author concludes that the number expressed by the auditory and visual forms of communication allows viewers to create vivid artistic images, since the number expresses not only quantity. Numbers are the basis of cultural, historical, religious and other values, thanks to which the plot of the animated film acquires a special deep meaning.

*Key words***: allusion, intertextuality, number.**

Ю.Е. Кочнева, *ст. преп., Челябинский государственный университет, г. Челябинск, E-mail: Julia_kochneva@list.ru*

ЧИСЛОВАЯ АЛЛЮЗИЯ КАК ВИД ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНЫХ ВКЛЮЧЕНИЙ (НА ОСНОВЕ КУКОЛЬНОГО МУЛЬТИПЛИКАЦИОННОГО ФИЛЬМА «9» Т. БЁРТОНА)

Статья посвящена изучению символики чисел, которые встречаются в мультипликационном произведении, – одном из самых сложных поликодовых текстах. Новизна исследования заключается в том, что число рассматривается сквозь призму аллюзивных связей как средства интертекстуальности. В качестве материала исследования выступает полнометражный кукольный фильм «9» Тима Бертона. При изучении материала используется метод компонентного анализа, описательно-аналитический метод, необходимый для интерпретации числовых обозначений, и интертекстуальный анализ. Автор заключает, что число, выраженное на аудиальном и визуальном видах связи, позволяет создавать яркие художественные образы, поскольку число – это не только количество. Числа лежат в основе культурологических, исторических, религиозных и иных ценностей, благодаря чему сюжет мультипликационного фильма приобретает особую глубокую значимость.

Ключевые слова: **аллюзия, интертекстуальность, число, Тим Бертон, «Девять», интертекстуальность, дискурс.**

К вопросам определения интертекстуальности и видов интертекстуальных включений обращались многие отечественные и зарубежные лингвисты. Данные включения в основном рассматриваются на примере произведений художественной литературы, однако в других типах дискурсов, в частности мультипликационном дискурсе (тип кинодискурса), они недостаточно изучены. Именно в этом и заключается актуальность исследования.

Цель исследования состоит в определении семантики числовых обозначений как интертекстуальных включений в мультипликационном дискурсе.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1) изучить понятие интертекста и типы интертекстуальных связей;

2) определить значение числовых обозначений в мультипликационном дискурсе на примере полнометражного мультипликационного фильма.

Основополагающими положениями в рамках исследования понятия «интертекстуальность» являются положения Ю. Кристевой, которая и ввела сам термин, рассматривая его как свойство текста вступать в диалог с другими текстами: «…любой текст строится как мозаика цитаций, любой текст есть продукт впитывания и трансформации какого-нибудь текста» [1, с. 99].

Большой вклад в изучение текста и межтекстовых отношений внес семиотик и литературовед Р. Барт, который утверждал, что любой текст является интертекстом: «на различных уровнях, в более или менее опознаваемой форме в нем присутствуют другие тексты – тексты предшествующей культуры и тексты культуры окружающей; любой текст – это ткань, сотканная из побывавших в употреблении цитат» [2, с. 418].

Средствами реализации межтекстовых связей выступают интертекстуальные включения. Так, Г.Г. Слышкин выделяет следующие виды включений:

1) упоминание («апелляция к концепту прецедентного текста путем прямого воспроизведения языковой единицы, являющейся наименованием данного концепта»);

2) прямая цитация («дословное воспроизведение языковой личностью части текста или всего текста в своем дискурсе в том виде, в котором этот текст (отрывок текста) сохранился в памяти цитирующего»);

3) квазицитация («воспроизведение языковой личностью части текста или всего текста в своем дискурсе в умышленно измененном виде»);

4) продолжение (текстовая реминисценция, основой которой служат лишь художественные тексты и использование которой является обычно прерогативой профессиональных писателей»);

5) аллюзия («соотнесение предмета общения с ситуацией или событием, описанным в определенном тексте, без упоминания этого текста и без воспроизведения значительной его части») [3, с. 38–42].

Аллюзия является одним из частотных, но при этом сложным для раскодирования интертекстуальным включением. Сложность состоит в том, что реципиент должен обладать определенными фоновыми знаниями, которые позволят интерпретировать сюжетно-ролевые ситуации и понять интенции автора. Аллюзия, как «косвенное указание с помощью слова или словосочетания на какой-либо исторический, географический, литературный, мифологический или библейский факт» [4, с. 7], позволяет соединяться межтекстовым пространствам, выстраивая ассоциативные связи между претекстами и текстами-реципиентами, добавляя тем самым глубину последним.

Научная новизна данного исследования заключается в том, что, несмотря на большое количество работ, посвященных аллюзиям, анализ происходит за счет изучения отдельных слов и имен собственных. Однако аллюзивные ссылки могут быть представлены не только словами или группами слов. На всех уровнях связей (визуальном, аудиальном и аудиовизуальном) это могут быть числовые обозначения. «Без числа немыслима не только любая наука, но и любое знание, любое отношение к жизни» [5, с. 385]. Изучение семантики чисел практически не освещено в трудах российских и зарубежных лингвистов.

Практическая и теоретическая значимость данного исследования состоит в том, полученные данные могут использоваться при изучении прагматики текста и семантики слова / словосочетания, а также при анализе интертекстуальных включений.

В качестве объекта исследования выступает кукольный мультипликационный фильм Т. Бертона «9» (другие названия «Девять», «Девятый») (“The Ninth”). Сюжет разворачивается в далеком будущем после апокалипсиса. Из предыстории становится ясно, что по приказу Канцлера Ученый создал машину, обладающую искусственным интеллектом. Работая при наличии артефакта, машина могла наделять любой предмет душой, а также извлекать ее обратно. Когда Канцлер, главной целью которого было поработить весь мир, заполучил артефакт, он объявляет войну всему человечеству. При помощи оживших роботов ему это удается. Однако по достижении цели машины восстают против своих создателей. Для того чтобы остановить армию, Ученый при помощи алхимии создает девять кукол и наделяет каждую из них частичкой своей души со всеми воспоминаниями о себе, своей семье, своих врагах. Когда в последнюю, девятую куклу была помещена последняя частичка души, Ученый умирает. Вместе куклы должны прекратить жестокую войну.

Самыми частотными являются числа 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 и 9, прежде всего потому, что это имена главных персонажей – кукол. Они представлены на всех уровнях связи (визуальном, аудиальном, аудиовизуальном): герои зовут друг друга по имени, и на теле у каждого написано их число (рис. 1).



Рис. 1.

За каждым из них стоит свой смыслообразующий образ, свои ассоциации. Каждое число уникально, оно скрывает за собой характер персонажа. В конце мультфильма зритель узнает, чьи души находятся в телах кукол.

1 – это Канцлер, напористый, себялюбивый тиран, который жаждет власти над всеми. Именно из-за его амбиций произошло восстание машин, которое, в свою очередь, привело к истреблению всего живого. Во многих культурах 1 как начало системы исчисления является символом жизни. Последователи Конфуция считали единицу мистическим центром, из которого произошла жизнь. В конце мультфильма происходит «перерождение» Канцлера, он переоценивает свои поступки и приходит к осознанию своей вины за то, во что превратился мир. Не желая жить с этим грузом, он жертвует собой, отвлекая внимание Машины на себя, в то время как 9 забирает артефакт: “*Sometimes ONE must be sacrificed…*” («Иногда кому-то одному суждено стать жертвой»). Таким образом, мы наблюдаем некую цикличность: тот, с кого начался хаос, умирает, позволив другим жить.

2 – верный ассистент Ученого, который предан своему наставнику и науке в целом. “*I'm a friend*” («Я твой друг») – первые слова кукольного персонажа 2, когда он встречает растерянного Ученого. Число 2 обозначает связь, соединение. Однако в нем нет структуры, есть только направление [6, с. 224]. 2 подчиняется наставлениям Ученого, и именно он становится первой жертвой Машины.

3 и 4 – дети ученого. Тройка благодаря своему символизму является одним из положительных чисел в религии (например, Божественное триединство, воскрешение Иисуса Христа на третий смерть, три волхва, три христианские добродетели – Вера, Надежда, Любовь и т. д.), мифологии (три древнегреческих бога – Зевс, Посейдон, Гадес, три Грации и т. д.), легендах (например, трехголовые или

трехглазые существа, три кита, на которых держится земля и т. д.) и сказках (три желания, которые даруются главному герою или три испытания, которые ему необходимо пройти). Согласно словарю Джека Тресиддера, число 4 олицетворяет организацию, интеллект и власть. «Символизм числа четыре происходит от символизма квадрата и четырехконечного креста» [7]. Стоит помнить и о четырех элементах, которые лежат в основе жизни: земле, воде, огне и воздухе. В целом два числа дополняют друг друга. С одной стороны, троичность является основным структурным принципом: начало – середина – конец, рождение – жизнь – смерть, прошлое – настоящее – будущее. С другой, четверка, олицетворяющая стабильность и целостность [6, с. 224]. Данные числовые обозначения связаны с очевидными истинами: в детях наша жизнь, за детьми наше будущее.

5 – Врач, который лечил людей, а после гибели человечества реанимировал кукол, 5 является важным началом во многих культурах. Пятерка связана с открытиями и переменами. Это символ мироздания и символ человека, 5-й был верным другом Ученого (число 5 является зеркальным омоглифом двойки).

6 – умный, рассудительный, внимательный до деталей Инженер, построивший Машину вместе с Ученым. Именно 6-й создал артефакт, который приводил в жизнь железного монстра. В нумерологии шесть символизирует симметрию, гармонию и создание чего-то нового. Однако многие суеверно относятся к этому числу, считая его дьявольским, нечистым. Так и в мультфильме: действующий из лучших побуждений Инженер создал разрушительную Машину, которая восстала против людей.

7 – любящая мать (3-го и 4-го персонажей) и жена Ученого, которая проявляет внимание и заботу, но в то же время выступает настоящим воином, когда чувствует опасность, грозящую близким людям. Семерка является самым распространённым символом во всех религиях, который связан с чем-то хорошим, магическим, волшебным. Согласно астрологическим знаниям, число семь является совершенным числом, и приносит удачу всем, у кого она есть в дате рождения.

8 – брутальный телохранитель Канцлера, не отличающийся высокими умственными способностями, однако очень преданный. Он часто подвергается смертельной опасности ради спасения того, кому служит. Данная верность во многом способствовала переосмыслению ценностей Канцлером. Число восемь олицетворяет восстановление, возрождение и счастье. Согласно христианских традициям крестильные купели состоят из восьми граней, что символизирует обновление. Считается, что восьмерка дает начало новому циклу. Буддисты считают, что восьмерка символизирует реализацию возможностей и достижение желаемого.

9 – самый сложный персонаж Ученого. Когда он осознает, в какого монстра превратили его создание, он убивает себя путем разделения своей души на девять фрагментов, каждый из которых помещает в тряпичную куклу. Наделенные жизнью куклы должны исправить ошибку Ученого. Вместе они олицетворяют надежду на возрождение человечества. Девятка символизирует завершение цикла. Она является сложным числом, на одной грани которого олицетворение величия и силы, на другой – суеверия, связанные со смертью (9 является перевернутой 6). Так, например, в музыке существует «Проклятье девятой симфонии», согласно которой композитор умирает, написав девятую по счету симфонию.

Помимо числовых аллюзий, закрепленных на аудиовизуальном уровне, в мультипликационном фильме употребляются 2 ярких примера визуальных образов, связанных с числообозначением и обладающих символической значимостью: календарь и часы. Оба предмета олицетворяют, с одной стороны, скоротечность времени и неизбежность происходящего, с другой, – упорядоченность и усвоение жизненных уроков. Числа уже прошедших дней олицетворяют собой опыт прошлого, знания и надежды. Во многих культурах для обозначения нового дня, новых целей и достижений принято зачеркивать день прошедший. Но, если мы перечеркнем эти дни, мы перечеркнем свое прошлое и, таким образом, не сможем реализовать любые начинания в будущем. Так, во владении у Канцлера имеется календарь, который, на первый взгляд, является вполне обычным, однако при более детальном рассмотрении можно заметить, что чисел в нем намного меньше, чем количество дней в месяце. При гибели куклы Канцлер перечеркивает то число в календаре, которое соответствовало номеру куклы (рис. 2).



Рис. 2.

Явно читается пессимистическое видение будущего с машинами, которые в итоге уничтожат все живое. И время для нас остановится, как на часах, которые перестали идти в момент нападения крылатой машины на собор. Символичным является то, что они остановились на 9 часах, так как 9 знаменует завершение цикла.

Таким образом, вкрапление числа в содержательную композицию текста носит значимый символический характер. Число представляет собой не только знак, но и образ, который отражает исторические, культурные и личностные ценности. Оно неразрывно связано со всеми составляющими мультипликационного текста. Число помогает дополнить и постичь суть и, соответственно, не может быть изменено на иное средство смыслообозначения.

Библиографический список

1. Кристева Ю. Бахтин, слово, диалог и роман. *Вестник МГУ*. Серия 9: Филология. Москва, 1995; № 1: 97–123.
2. Барт Р. От произведения к тексту. *Избранные работы: Семиотика. Поэтика.* Москва: Прогресс, 1989: 413–423.
3. Слышкин Г.Г. *От текста к символу: лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе*. Москва: Academia, 2000.
4. Разинкина Н.М. *Функциональная стилистика*. Москва, 1986.
5. Реформатский А.А. *Введение в языковедение*. Москва: Просвещение, 1960.
6. Свирепо О.А., Туманова О.С. *Образ, символ, метафора в современной психотерапии*. Москва: Издательство Института Психотерапии, 2004: 224–226.
7. Тресиддер Дж. *Словарь символов*. Перевод с английского С. Палько. Москва: Фаир-Пресс, 1999.
8. *Мультфильм «9»*. Available at: bmetv.net/video/5287/9-full-movie
9. *Девять*. Available at: https://fb.ru/article/292086/simvolika-chisel-v-drevnih-kulturah-i-literature

References

1. Kristeva Yu. Bahtin, slovo, dialog i roman. *Vestnik MGU*. Seriya 9: Filologiya. Moskva, 1995; № 1: 97-123.
2. Bart R. Ot proizvedeniya k tekstu. *Izbrannye raboty: Semiotika. Po`etika.* Moskva: Progress, 1989: 413-423.
3. Slyshkin G.G. *Ot teksta k simvolu: lingvokul'turnye koncepty precedentnyh tekstov v soznanii i diskurse*. Moskva: Academia, 2000.
4. Razinkina N.M. *Funkcional'naya stilistika*. Moskva, 1986.
5. Reformatskij A.A. *Vvedenie v yazykovedenie*. Moskva: Prosveschenie, 1960.
6. Svirepo O.A., Tumanova O.S. *Obraz, simvol, metafora v sovremennoj psihoterapii*. Moskva: Izdatel'stvo Instituta Psihoterapii, 2004: 224-226.
7. Tresidder Dzh. *Slovar' simvolov*. Perevod s anglijskogo S. Pal'ko. Moskva: Fair-Press, 1999.
8. *Mul'tfil'm «9»*. Available at: bmetv.net/video/5287/9-full-movie
9. *Devyat'*. Available at: https://fb.ru/article/292086/simvolika-chisel-v-drevnih-kulturah-i-literature

Статья поступила в редакцию 06.08.22

УДК 81'33 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-283-287

***Novikov I.A.,** postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: axmed1232@mail.ru*

DEVIANT USUS IN MODERN PUBLIC SPEECHES OF RUSSIAN, AMERICAN AND WESTERN EUROPEAN POLITICIANS. The article focuses on reasons for the origins and functions of the lexical phenomenon of deviant usus, which manifests itself in modern public political speeches of political figures such as V.V. Putin, D.A. Medvedev, V.V. Zhirinovsky, S.V. Lavrov, D. Trump, D. Biden, E. Macron, F. Filippo, J.-L. Melanchon, N. Sarkozy, V. Pekres. Modern public political speech reflects the most important and acute problems of socio-political, economic and cultural life of society and fulfills two main functions, which are dominant also for political discourse: informative and influential. Linguistic changes, most clearly manifested at the lexical level of language, caused by the democratization of the national

standard language, the rapid development of traditional and innovative mass media, severe political struggle in a number of countries, breaking the taboo on the use of previously considered forbidden lexical units lead to the fact that in public political speech nonstandard lexical units, in particular colloquial words, jargonisms, slangisms and obscenisms are used more often. The analyzed examples of deviant usage in public political speech of Russian and Western European linguocultures indicate that the use of nonstandard lexical units helps to perform the following functions: phatic, evaluative and manipulative.

Key words: **public political speech, political discourse, deviant usus, democratization of speech, nonstandard lexical units, phatic language function.**

И.А. Новиков, *аспирант, МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: axmed1232@mail.ru*

ДЕВИАНТНЫЙ УЗУС В СОВРЕМЕННЫХ ПУБЛИЧНЫХ РЕЧАХ РОССИЙСКИХ, АМЕРИКАНСКИХ И ЗАПАДНОЕВРОПЕЙСКИХ ПОЛИТИКОВ

В статье исследуется причины возникновения, функции и выражения лексического феномена «девиантный узус», проявляющегося в современных публичных политических речах таких политических деятелей, как В.В. Путин, Д.А. Медведев, В.В. Жириновский, С.В. Лавров, Д. Трамп, Д. Байден, Э. Макрон, Ф. Филиппо, Ж.-Л. Меланшон, Н. Саркози, В. Пекрес. Современная публичная политическая речь отражает наиболее важные и острые проблемы общественно-политической, экономической и культурной жизни общества и выполняет две основные функции, являющиеся доминантными и для политического дискурса – информативную и воздействующую. Языковые изменения, проявляющиеся наиболее ярко на лексическом уровне языка, вызванные демократизацией национального литературного языка, стремительным развитием традиционных и инновационных СМИ, ожесточенной политической борьбой в ряде стран, снятием табу на употребление ранее считавшихся запретными лексических единиц, приводят к тому, что в публичной политической речи начинают все более часто использоваться сниженные лексические единицы, в частности разговорные слова, жаргонизмы, сленгизмы и обсценизмы. Проанализированные примеры проявления девиантного узуса в публичной политической речи представителей русской и западноевропейской лингвокультур свидетельствуют о том, что употребление сниженных лексических единиц служит реализации следующих функций: фатической, оценочной и манипулятивной.

Ключевые слова: **публичная политическая речь, политический дискурс, девиантный узус, демократизация речи, сниженные лексические единицы, фатическая функция языка.**

Актуальность проводимого исследования обусловлена необходимостью описания и анализа лексической составляющей современных публичных политических речей в российской, английской и французской лингвокультурах, которая за последние десятилетия претерпела значительные изменения, о чем свидетельствует возникновение понятия «девиантный узус».

Целью настоящей статьи является проведение комплексного лексико-стилистического анализа современных публичных политических речей на русском, английском и французском языках.

Для решения поставленной цели необходимо решить ряд исследовательских задач:

1) рассмотреть причины снижения речевой культуры российских и западноевропейских политических деятелей;

2) сформулировать основные функции публичной политической речи;

3) охарактеризовать понятие «девиантный узус»;

4) проанализировать примеры употребления сниженной лексики в текстах публичных речей на русском, французском и английском языках.

В процессе решения представленных выше задач были использованы такие общенаучные методы, как индукция, дедукция, анализ, синтез, сравнительный и сопоставительный анализы.

Научная новизна заключается в анализе на русском, французском и английском языках стилистических аспектов разножанровых публичных выступлений современных политиков: В.В. Путина, Э. Макрона, Д. Байдена, Д. Трампа, Д.А. Медведева, С.В. Лаврова, В.В. Жириновского, В. Пекресс, Н. Саркози, Ж.-Л. Меланшона.

Теоретическая значимость заключается в том, что приведенные примеры и выводы вносят вклад в разработку дискурсивного, стилистического, риторического и переводческого аспектов анализа публичной политической речи.

Практическая значимость состоит в возможности использования полученных результатов и рассмотренных примеров при составлении спецкурсов и методических разработок по вузовским курсам в области общей и частной теории перевода, политического дискурса, политической коммуникации и риторики.

Начало XXI в. ознаменовалось активным вхождением и употреблением, наряду с общеупотребительными лексическими единицами, просторечных, жаргонных, бранных и даже обсценных лексических единиц в текстах политического дискурса, в частности в публичной политической речи, так как публичная речь в целом «охватывает многие темы общения, отражающие состояние, уровень и характер интеллектуальной, эстетической, общественно-политической, экономической и в целом – культурной жизни общества» [1, с. 57]. Кроме того, по мнению Н.Б. Ипполитовой, публичная политическая речь выполняет две основные функции: информативную и воздействующую, поскольку оратору важно не просто передать аудитории информацию о каких-либо событиях, но и произвести благоприятное впечатление для ее привлечения на свою сторону [2].

Проведя в данном направлении обстоятельный анализ речей многих высокопоставленных политиков, например, Б. Ельцина, А. Чубайса, Е. Гайдара, В.Н. Шапошников приходит к заключению, что речь вышеназванных, а также и многих других политических деятелей вбирает в себя значительное количество грубых и бранных выражений [3].

Как известно, в структуре языка именно лексический уровень оказывается наиболее динамичным, подвижным и быстрореагирующим на экстралингвистические факторы в экономической, социальной и политической сферах, поэтому новые лексические веяния, проявляющиеся во все большей степени в текстах публичных речей современного политического дискурса, оказываются вполне естественными и закономерными с лингвистической точки зрения.

Демократизация речи современного социума, а также последовавшая вследствие распада Советского Союза частичная отмена цензуры на употребление некоторых лексических единиц привели к тому, что как простой народ, так и многие писатели, публицисты, журналисты, а также многие политические деятели в целях повышения экспрессии включают жаргонизмы, профессионализмы, сленгизмы, бранную и обсценную лексику в тексты своих статей и публичных выступлений. На контаминацию многих видов институционального дискурса лингвисты реагируют соответствующим образом: например, Е.В. Абламская метко охарактеризовала данный процесс как «вульгаризацию» языка [4].

Важно также отметить, что в качестве следствия процесса демократизации национального литературного языка выход за рамки официально-делового функционального стиля речи в различных жанрах – парламентские дебаты, политические интервью, агитационные речи – политического дискурса осуществляется не только и не столько с целью создания более яркого и запоминающегося образа посредством повышения экспрессии своей речи, сколько в попытке более эффективной реализации фатической функции языка с тем, чтобы сначала завладеть вниманием аудитории, а затем привлечь ее на свою сторону.

Многие лингвисты рассматривают различные аспекты данного явления, наблюдаемого в современном социуме: работа В.И. Жельвис [5] посвящена исследованию случаев употребления бранных лексических единиц в современной агитационно-политической речи, в исследованиях А.Н. Баранова, Д.Б. Гудкова, А.М. Майдановой рассматривается феномен проявления речевой агрессии и употребления сниженных лексических единиц в средствах массовой коммуникации и политических текстах и выступлениях [6; 7; 8].

Как отмечает профессор Э.Н. Мишкуров, «беспрецедентное обострение внешнеполитического противостояния государств-«гегемонов», беспринципная внутриполитическая борьба в ряде стран в период президентских, парламентских, партийных и т. п. выборов, дегуманизация высоких моральных принципов и нравственных устоев общественного бытия в последней четверти XX вв. и фактических двух десятилетий XXI вв. и некоторые другие факторы привели к духовному обнищанию как части национальных элит, так и широких народных масс, к культурному и интеллектуальному перерождению, отражение которого нашло удручающее следствие в падении общей культуры речевого поведения: основной чертой стал коммуникативно-конфликтный, некооперативный девиантный узус массовой коммуникации» [9].

Важно отметить, что описанные выше явления, наблюдаемые в современном социуме, свойственны не только русской лингвокультуре, но и французской, и американской.

Так, результаты общественных опросов, проведенных американским Центром исследований по связям с общественностью [Center for Public Affairs Research] AP-NORC, свидетельствуют о серьезном снижении культуры речевого поведения как среди простых американцев, так и среди политиков за первые два десятилетия XXI в. [10].

В свою очередь, на официальном веб-сайте французской радиосети France Info в апреле 2016 года был опубликован репортаж, согласно которому во Франции все большее число политиков, причем как мужчин, так и женщин, начинает отходить от общения исключительно на канцелярском языке, в результате чего в их политических выступлениях встречаются в немалом количестве сниженные лексические слова и выражения [11].

Интересные статистические сведения в отношении речевого поведения Дональда Трампа были опубликованы публичной базой Factba.se, в которой присутствуют тексты всех речей Д. Трампа. Согласно данному источнику, в публичных выступлениях бывшего президента США лексема bullshit встречается 33 раза, fuck – 48 раз, а shit – 53 раза [12].

Согласно материалам американского информационного портала News24, широкую огласку получило резкое словосочетание shithole countries, которое Дональд Трамп употребил применительно к некоторым странам [13].

М.В. Плотникова проанализировала некооперативные речевые акты политиков и выделила 13 тактик, посредством которых реализуется деструктивное речевое поведение – наиболее распространенными тактиками являются тактика атаки, тактика самодискредитации, тактика обращения к разговорному или сниженному регистру общения и тактика упреков [14].

Итак, на основе проанализированных причин резкого снижения речевой культуры в политическом дискурсе и массового употребления сниженной лексики перечислим основные функции, для реализации которых политические деятели прибегают к разговорным лексическим единицам, жаргонизмам, сленгизмам, арготизмам, профессионализмам и вульгаризмам:

1. Контактоустанавливающая функция, которая обусловлена стремлением политика быть как можно ближе к наиболее широким слоям общества.

2. Оценочная функция, позволяющая при помощи определенного набора лексических средств охарактеризовать определенным образом событие или личность.

3. Манипулятивная функция, способствующая достижению главной цели политического дискурса – завоеванию и удержанию политической власти – посредством оказания имплицитного речевого воздействия на получателя информации.

Известно, что президент Российской Федерации Владимир Владимирович Путин нередко в своих выступлениях старается чередовать стандартные и нормативные языковые единицы, свойственные официально-деловому стилю, с разговорными, просторечными и жаргонными лексемами.

Например, 24 сентября 1999 года, не являясь еще в то время президентом Российской Федерации, но занимая должность Председателя Правительства РФ, В.В. Путин откровенно и без обиняков высказался про международную террористическую угрозу: «Значит, вы уж меня извините, в туалете поймаем, мы и в **сортире их** [*террористов*] **замочим**, в конце концов» [15].

Важно подчеркнуть, что В.В. Путин, несмотря на резкие высказывания, а также просторечные и жаргонные слова, употребляемые в своих выступлениях, никогда не допускает персональных оскорблений политических оппонентов, предпочитая формулировать пейоративные высказывания в обобщенном виде. Например, Президент РФ комментирует следующим образом действия так называемых сателлитов: «Они так аккуратненько, но все-таки американцам **похрюкивают** по этому вопросу» [16].

Характеризуя действия людей, недовольных политикой Председателя Центрального банка Российской Федерации Эльвиры Набиуллиной, В.В. Путин употребляет жаргонизм **«наезжать»**: «Поэтому, конечно, можно **наезжать** на Набиуллину, но не забывать, что в целом их политика является адекватной» [17].

В рамках выступления на 70-й сессии Генассамблеи ООН В.В. Путин употребляет в своей речи разговорный глагол **«натворили»** и разговорный фразеологизм **«путаться под ногами»** в нижеследующих примерах: «ООН <…> только мешает, что называется, как у нас говорят, **путается под ногами**» [18]; «Вы хоть понимаете теперь, чего вы **натворили?»** [18].

В публичных речах Д.А. Медведева так же, как и в текстах речей В.В. Путина, присутствуют разговорные и просторечные лексические единицы. Так, на встрече с представителями общественных, академических и политических кругов США Д.А. Медведев вместо привычных лексем «кризис» и «испытание» отдает предпочтение разговорному существительному **«передряги»**: «…наша страна, во всяком случае в XX веке, прошла через череду очень серьёзных испытаний, экономических **передряг**, экспериментов экономических» [19].

Раздосадованный неутешительными результатами в духовном воспитании молодежи и неудовлетворенный действующими мерами подавления экстремизма Д.А. Медведев резко заявил: «Мы **все сыты по горло** всякого рода формальными предложениями по воспитанию патриотизма, которое, к сожалению, зачастую ни к чему не приводит» [20].

В рамках форума «Азиатско-Тихоокеанское экономическое сотрудничество», который проходил в период с 18 по 19 ноября 2015 года, Д.А. Медведев, высказывая опасения правительства РФ, употребил жаргонный фразеологизм «послать [куда] подальше»: «Абсолютно очевидно, что, если мы такую реструктуризацию делаем, мы должны иметь гарантии, что в какой-то момент нас не **пошлют подальше**» [21].

В.В. Жириновский, хорошо известный своим речевым эпатажем и часто позволяющий себе оскорбления, обвинения и угрозы в адрес своих оппонентов, нередко прибегает к употреблению матерных, грубых и просторечных выражений, которые могут при этом сопровождаться различными паралингвистическими средствами, в особенности активной жестикуляцией и мимикой. Например, выступая на пресс-конференции и отвечая на вопросы журналистов, В.В. Жириновский, вероятно, сильно уставший, не сдержался и, грубо перебив одного из журналистов, разразился следующей уничижительной тирадой: «**Бешенство матки** у вас у всех! Не было бы **бешенства матки**, Майдана не было бы. **Пошла вон отсюда**, **лесбиянка!**» [22].

Несмотря на образ сдержанного и хладнокровного политика, действующий министр иностранных дел Сергей Лавров нередко прибегает к употреблению просторечных и жаргонных слов и выражений.

Отвечая на один из вопросов журналистов в отношении мер, направленных на защиту от хакерских атак, С.В. Лавров употребил разговорный фразеологизм «высосанный из пальца», обладающий сильной экспрессией, а также глагол «открещиваться» и существительные “гадость” и «жулик», подчеркивающие неодобрительный характер всего высказывания: «Мы видели попытки доказательств, которые **высосаны из пальца**, от которых **открещиваются** уже и англичане, и их коллеги в Соединенных Штатах, которые пытались наделать **гадостей** новой Администрации. Какой-то беглый **жулик** из MI-6…» [23].

В 2017 году в ходе совместной пресс-конференции С.В. Лавров выступил с критикой в отношении действий по Сирии, что нашло отражение в виде жаргонного фразеологического оборота **«переводить стрелки»**: «<…> Использовать эту ситуацию для того, чтобы полностью **перевести стрелки**» [24].

Широкий общественный резонанс получило обсценное высказывание С.В. Лаврова **«Дебилы, б…ь»**, произнесенное незадолго до окончания пресс-конференции с участием министра иностранных дел Саудовской Аравии [25]. В свою очередь, Д.С. Песков отреагировал с иронией на эту реплику и заметил, что было бы правильнее сказать **«Козлы, на х…й»** [26].

Бывший президент США Дональд Трамп хорошо известен мировой общественности не только в связи с выдающимися достижениями в бизнесе и политике, то также и из-за своего чрезмерного увлечения грубыми и вульгарными лексическими единицами в ходе публичных политических выступлений. Так, американский политический лидер довольно часто прибегает к существительному **«crap»** для критической характеристики высказываний и действий оппонентов: «We’re not going to take this **crap** any more» [27]

В представленном ниже высказывании Д. Трамп, используя сленгизм «sucker» [хлюпик, молокосос], подтверждает имидж чрезвычайно уверенного в себе человека и не стесняющегося в выражениях политика, при этом такой имидж, с одной стороны, возможно, оттолкнет часть потенциального электората, зато, с другой стороны, поспособствует поддержке со стороны другой части, для которой он станет «своим человеком»: «I say, Is this **sucker** ever going down a little bit?» [28].

В ходе дебатов с Джо Байденом, которые состоялись 29 сентября 2020 года, Дональд Трамп унижает и дискредитирует своего политического оппонента посредством вульгарного фразеологизма **«F*** smb»** [пойти на] в высказывании «**F***** him, Trump said in an interview with Israeli journalist Barak Ravid» [29] и разговорного фразеологического выражения **«wrap around one’s finger»** (быть на крючке) во фразе «And they’ve got you **wrapped around their finger**, Joe, to a point where you don’t want to say anything about law and order» [29].

В упомянутых ранее дебатах Дональда Трампа и Джо Байдена, которые состоялись 29 сентября 2020 года, рассмотрим некоторые реплики Джо Байдена, в которых обнаруживаются:

1. Уничижительное словосочетание **«путинский щеночек»** [**Putin’s puppy** – в оригинале]: «He’s **Putin’s puppy** [29];

2. Язвительное обращение **«клоун»** [**clown** – в оригинале]: «Well, it’s hard to get any word in with this **clown**» [29];

3. Грубый разговорный глагол **«заткнуться»** [**shut up** – в оригинале]: «Will you **shut up**, man?» [29].

Упомянем также не то конфузный, не то курьезный недавний случай, произошедший после заседания Совета Белого дома по конкуренции, посвященного снижению цен в стране, когда корреспондент медиахолдинга «Fox News» Питер Дуси задал президенту США Джо Байдену неудобный вопрос касательно роста инфляции в стране и получил в ответ «по заслугам» порцию ругательств: «No – that’s a great asset, Biden deadpanned. What a **stupid son of a bitch**» [30].

В современной французской лингвокультуре также наблюдаются примеры девиантного узуса.

Высказываясь по поводу количества отказавшихся от вакцинации французов, Эммануэль Макрон вынес такой вердикт: «Moi, je ne suis pas pour **emmerder les Français**. Eh bien là, les non-vaccinés, j’ai très envie de les **emmerder**» [31]. Как следует из перевода, опубликованного на официальном веб-сайте «Russia Today», французский вульгарный глагол **«emmerder»** передан при помощи просторечного соответствия «задолбать» [32].

Во время выступления 8 февраля 2012 года в городе Монпелье Жан-Люк Меланшон, кандидат в президенты Франции от «Левого Фронта», выступил с трибуны перед своими избирателями с оскорбительным заявлением в адрес Марин Ле Пен: «Madame Le Pen, que vous êtes **bête**!» [33]. Важно обратить особое внимание на прилагательное **«bête»**, которое в данном контексте можно перевести как «глупый».

23 февраля 2008 года во время посещения ежегодной сельскохозяйственной выставки в Париже Николя Саркози произнёс впоследствии нередко цитируемую фразу: «**Casse-toi, pauvre con**!» [34]. В русскоязычных средствах массовой информации наиболее часто встречается перевод «**Отвали, бедный придурок**» [35].

Валери Пекресс, президент совета региона Иль-де-Франс, в ходе интервью на радиоканале France Inter при обсуждении вопроса об уровне преступ-

ности в стране выступила со следующим «откровенным» заявлением, включив в него грубый просторечный глагол «emmerder»: «Je propose qu'on aille vers des sanctions qui frappent le délinquant, des sanctions qui l'**emmerdent**, plus qu'il n'**emmerde** la société» [36].

В заключение отметим, что, как показал проведенный анализ публичных выступлений политических деятелей России, США и Франции, вследствие стремления различных СМИ, включая социальные сети и различные онлайн-платформы, быть ближе к народу и «говорить на его языке», смягчения языковой нормы и речевого узуса, отмены цензуры на употребление некоторых лексических единиц в последние годы, все больше количество сниженных лексических единиц проникает в структуру публичных политических речей, которые выполняют три основные функции: оценочную, контактоустанавливающую и манипулятивную. Материал настоящей статьи также свидетельствует о том, что нынешний президент РФ В.В. Путин и бывший президент Д.А. Медведев никогда не позволяют себе использовать бранные или обсценные лексические единицы, тогда как в речи его пресс-секретаря Д. Пескова, министра иностранных дел С. Лаврова, а также представителей различных политических партий встречаются грубые и обсценные лексемы. Во Франции в целом наблюдается аналогичная ситуация. Однако в США и бывший президент Д. Трамп, и действующий – Д. Байден – не ограничиваются разговорными и просторечными лексическими единицами и в пылу телевизионных дебатов или интервью прибегают к использованию обсценной лексики.

Библиографический список

1. Лаптева О.А. *Современная русская устная научная речь*. Красноярск, 1985.
2. Ипполитова Н.Б. *Русский язык и культура речи*: учебное пособие. Саранск: Издательство Саранского государственного университета, 2004.
3. Шапошников В.Н. *Русская речь 1990-х. Современная Россия в языковом отображении*. Москва, 1998.
4. Абламская Е.В. Экспансия сниженной лексики в современном русском языке. *Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского*. Серия: Филология. Социальные коммуникации. 2011; Т. 24 (63), Ч. 2, № 2: 119–123.
5. Жельвис В.И. *Эмотивные аспекты речи. Психолингвистическая интерпретация речевого воздействия*. Ярославль: ЯрГу, 1990.
6. Баранов А.Н. Языковые игры времен перестройки (Феномен политического лозунга). *Русистика*. 1993; № 2, 64–72.
7. Гудков Д.Б. Настенные надписи в политическом дискурсе. *Политический дискурс в России*. Москв, 1999: 64–67.
8. Майданова А.М., Амиров В.М., Енина Л.В. и др. *Речевая агрессия в средствах массовой информации*. Екатеринбург, 1997.
9. Мишкуров Э.Н. О девиантном узусе в современном политическом дискурсе. *Политическая лингвистика*. 2019; № 6. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/o-deviantnom-uzuse-v-sovremennom-politicheskom-diskurse
10. *APNORC. All AP-NORC Center Projects + Programs 2011–2018*. Available at: http://www.apnorc.org/projects/Pages/Projects%20and%20Programs/projects-and-programs-all.aspx#k=
11. *Politique: des prises de parole de plus en plus vulgaires*. Available at: https://www.francetvinfo.fr/politique/politique-des-prises-de-parole-de-plus-en-plus-vulgaires_1388743.html
12. Trump D. *Donald Trump. Speeches. Tweets. Policy. Unedited. Unfiltered*. Instantly. Available at: https://factba.se/trump/
13. *A 'shithole' by any other name: how world media translated Trump*. Available at: https://www.news24.com/World/News/a-shithole-by-any-other-name-how-world-media-translated-trump-20180112
14. Плотникова М.В. Хотели как лучше, а получилось как всегда: деструктивное речевое поведение политических деятелей как фактор дискредитации власти. *Вопросы управления.* 2019; № 5 (60): 42–50.
15. *Резкие высказывания Владимира Путина*. Available at: https://www.kommersant.ru/doc/3773540
16. *Путин предостерег западные страны от размещения американских ракет*. Available at: https://ria.ru/20190221/1551162948.html
17. Путин В.В. *Большая пресс-конференция Владимира Путина 18 декабря 2014 года*. Available at: http://www.kremlin.ru/events/president/news/47250
18. Путин В.В. *70-я сессия Генеральной Ассамблеи ООН*. Available at: http://kremlin.ru/events/president/news/50385
19. Медведев Д.А. *Встреча с представителями общественных, академических и политических кругов США*. Available at: http://kremlin.ru/events/president/news/7454
20. *Дмитрий Медведев поручил жестко пресекать любые проявления экстремизма.* Available at: https://www.1tv.ru/news/2011-05-23/122367-dmitriy_medvedev_poruchil_zhestko_presekat_lyubye_proyavleniya_ekstremizma
21. Медведев Д.А. *Форум «Азиатско-Тихоокеанской экономическое сотрудничество»*. Available at: http://government.ru/news/20668/
22. *Жириновский опять скандалился!* Available at: https://www.youtube.com/watch?v=xDlAfFVqEyg
23. Лавров С.В. *Выступление и ответы на вопросы СМИ Министра иностранных дел России С.В. Лаврова в ходе пресс-конференции по итогам деятельности российской дипломатии в 2016 году*. Available at: http://www.mid.ru/foreign_policy/news/-/asset_publisher/cKNonkJE02Bw/content/id/2599609
24. Лавров С.В. *Выступление и ответы на вопросы СМИ Министра иностранных дел России С.В. Лаврова в ходе совместной пресс-конференции по итогам переговоров с Министром иностранных дел и сенегальцев за рубежом Республики Сенегал М. Ндяем.* Available at: http://www.mid.ru/foreign_policy/news/-/asset_publisher/cKNonkJE02Bw/content/id/2729221
25. *Сергей Лавров: «Дебилы, …»*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=TfhlFGaIHRw
26. *Песков: «Козлы нах*й»*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=t6jM2p12V4g
27. Trump D. *Donald Trump in Miami FL*. Available at: https://factba.se/transcript/donald-trump-speech-miami-fl-october-23-2015
28. Trump D. *Remarks at the Conservative Political Action Conference*. Available at: https://millercenter.org/the-presidency/presidential-speeches/february-23-2018-remarks-conservative-political-action
29. *Donald Trump & Joe Biden 1st Presidential Debate*. Available at: https://www.rev.com/blog/transcripts/donald-trump-joe-biden-1st-presidential-debate-transcript-2020
30. *Biden calls Fox News reporter a 'stupid son of a b*tch' over question on inflation*. Available at: https://fortune.com/2022/01/24/biden-reporter-stupid-son-of-bitch-inflation/
31. *«Emmerder les non-vaccinés» : Emmanuel Macron, en campagne dans le Nord, se défend*. Available at: https://www.lemonde.fr/election-presidentielle-2022/article/2022/04/11/emmerder-les-non-vaccines-je-l-ai-dit-de-maniere-affectueuse-se-defend-emmanuel-macron-en-campagne-dans-le-nord_6121694_6059010.html
32. *Макрон намерен «задолбать» невакцинированных французов*. Available at: https://russian.rt.com/inotv/2022-01-05/France-24-virazilsya-predelno-yasno
33. *Jean-Luc Mélenchon: «Mme Le Pen que vous êtes bête»*. Available at: https://www.sudouest.fr/2012/02/09/jean-luc-melenchon-mme-le-pen-que-vous-etes-bete-629217-4772.php
34. *Casse-toi, pauv' con!* Available at: https://fr.wikipedia.org/wiki/Casse-toi,_pauv%27_con_
35. *Самый богатый человек Евросоюза решил засудить газету.* Available at: https://rg.ru/2012/09/12/arno.html
36. *Délinquance: Valérie Pécresse veut des sanctions qui «emmerdent» le délinquant «plus qu'il emmerde la société»*. Available at: https://www.francetvinfo.fr/societe/justice/delinquance-valerie-pecresse-veut-des-sanctions-qui-emmerdent-le-delinquant-plus-qu-il-emmerde-la-societe_4090147.html

References

1. Lapteva O.A. *Sovremennaya russkaya ustnaya nauchnaya rech'*. Krasnoyarsk, 1985.
2. Ippolitova N.B. *Russkij yazyk i kul'tura rechi*: uchebnoe posobie. Saransk: Izdatel'stvo Saranskogo gosudarstvennogo universiteta, 2004.
3. Shaposhnikov V.N. *Russkaya rech' 1990-h. Sovremennaya Rossiya v yazykovom otobrazhenii*. Moskva, 1998.
4. Ablamskaya E.V. `Ekspansiya snizhennoj leksiki v sovremennom russkom yazyke. *Uchenye zapiski Tavricheskogo nacional'nogo universiteta im. V.I. Vernadskogo*. Seriya: Filologiya. Social'nye kommunikacii. 2011; T. 24 (63), Ch. 2, № 2: 119-123.
5. Zhel'vis V.I. `*Emotivnye aspekty rechi. Psiholingvisticheskaya interpretaciya rechevogo vozdejstviya*. Yaroslavl': YarGu, 1990.
6. Baranov A.N. Yazykovye igry vremen perestrojki (Fenomen politicheskogo lozunga). *Rusistika.* 1993; № 2, 64-72.
7. Gudkov D.B. Nastennye nadpisi v politicheskom diskurse. *Politicheskij diskurs v Rossii*. Moskv, 1999: 64-67.
8. Majdanova A.M., Amirov V.M., Enina L.V. i dr. *Rechevaya agressiya v sredstvah massovoj informacii*. Ekaterinburg, 1997.
9. Mishkurov `E.N. O deviantnom uzuse v sovremennom politicheskom diskurse. *Politicheskaya lingvistika*. 2019; № 6. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/o-deviantnom-uzuse-v-sovremennom-politicheskom-diskurse
10. *APNORC. All AP-NORC Center Projects + Programs 2011-2018*. Available at: http://www.apnorc.org/projects/Pages/Projects%20and%20Programs/projects-and-programs-all.aspx#k=
11. *Politique: des prises de parole de plus en plus vulgaires*. Available at: https://www.francetvinfo.fr/politique/politique-des-prises-de-parole-de-plus-en-plus-vulgaires_1388743.html
12. Trump D. *Donald Trump. Speeches. Tweets. Policy. Unedited. Unfiltered*. Instantly. Available at: https://factba.se/trump/
13. *A 'shithole' by any other name: how world media translated Trump*. Available at: https://www.news24.com/World/News/a-shithole-by-any-other-name-how-world-media-translated-trump-20180112
14. Plotnikova M.V. Hoteli kak luchshe, a poluchilos' kak vsegda: destruktivnoe rechevoe povedenie politicheskih deyatelej kak faktor diskreditacii vlasti. *Voprosy upravleniya.* 2019; № 5 (60): 42-50.
15. *Rezkie vyskazyvaniya Vladimira Putina*. Available at: https://www.kommersant.ru/doc/3773540
16. *Putin predostereg zapadnye strany ot razmescheniya amerikanskih raket*. Available at: https://ria.ru/20190221/1551162948.html
17. Putin V.V. *Bol'shaya press-konferenciya Vladimira Putina 18 dekabrya 2014 goda*. Available at: http://www.kremlin.ru/events/president/news/47250

18. Putin V.V. *70-ya sessiya General'noj Assamblei OON*. Available at: http://kremlin.ru/events/president/news/50385
19. Medvedev D.A. *Vstrecha s predstavitelyami obschestvennyh, akademicheskih i politicheskih krugov SShA*. Available at: http://kremlin.ru/events/president/news/7454
20. *Dmitrij Medvedev poruchil zhestko presekat' lyubye proyavleniya `ekstremizma.* Available at: https://www.1tv.ru/news/2011-05-23/122367-dmitriy_medvedev_poruchil_zhestko_presekat_lyubye_proyavleniya_ekstremizma
21. Medvedev D.A. *Forum «Aziatsko-Tihookeanskoj `ekonomicheskoe sotrudnichestvo»*. Available at: http://government.ru/news/20668/
22. *Zhirinovskij opyat' skandalilsya!* Available at: https://www.youtube.com/watch?v=xDlAfFVqEyg
23. Lavrov S.V. *Vystuplenie i otvety na voprosy SMI Ministra inostrannyh del Rossii S.V. Lavrova v hode press-konferencii po itogam deyatel'nosti rossijskoj diplomatii v 2016 godu*. Available at: http://www.mid.ru/foreign_policy/news/-/asset_publisher/cKNonkJE02Bw/content/id/2599609
24. Lavrov S.V. *Vystuplenie i otvety na voprosy SMI Ministra inostrannyh del Rossii S.V. Lavrova v hode sovmestnoj press-konferencii po itogam peregovorov s Ministrom inostrannyh del i senegal'cev za rubezhom Respubliki Senegal M. Ndyaem.* Available at: http://www.mid.ru/foreign_policy/news/-/asset_publisher/cKNonkJE02Bw/content/id/2729221
25. *Sergej Lavrov: «Debily, …»*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=TfhlFGaIHRw
26. *Peskov: "Kozly nah*j"*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=t6jM2p12V4g
27. Trump D. *Donald Trump in Miami FL*. Available at: https://factba.se/transcript/donald-trump-speech-miami-fl-october-23-2015
28. Trump D. *Remarks at the Conservative Political Action Conference*. Available at: https://millercenter.org/the-presidency/presidential-speeches/february-23-2018-remarks-conservative-political-action
29. *Donald Trump & Joe Biden 1st Presidential Debate*. Available at: https://www.rev.com/blog/transcripts/donald-trump-joe-biden-1st-presidential-debate-transcript-2020
30. *Biden calls Fox News reporter a 'stupid son of a b*tch' over question on inflation*. Available at: https://fortune.com/2022/01/24/biden-reporter-stupid-son-of-bitch-inflation/
31. *«Emmerder les non-vaccinés» : Emmanuel Macron, en campagne dans le Nord, se défend*. Available at: https://www.lemonde.fr/election-presidentielle-2022/article/2022/04/11/emmerder-les-non-vaccines-je-l-ai-dit-de-maniere-affectueuse-se-defend-emmanuel-macron-en-campagne-dans-le-nord_6121694_6059010.html
32. *Makron nameren «zadolbat'» nevakcinirovannyh francuzov*. Available at: https://russian.rt.com/inotv/2022-01-05/France-24-virazilsya-predelno-yasno
33. *Jean-Luc Mélenchon: «Mme Le Pen que vous êtes bête»*. Available at: https://www.sudouest.fr/2012/02/09/jean-luc-melenchon-mme-le-pen-que-vous-etes-bete-629217-4772.php
34. *Casse-toi, pauv' con!* Available at: https://fr.wikipedia.org/wiki/Casse-toi,_pauv%27_con_
35. *Samyj bogatyj chelovek Evrosoyuza reshil zasudit' gazetu*. Available at: https://rg.ru/2012/09/12/arno.html
36. *Délinquance: Valérie Pécresse veut des sanctions qui «emmerdent» le délinquant «plus qu'il emmerde la société»*. Available at: https://www.francetvinfo.fr/societe/justice/delinquance-valerie-pecresse-veut-des-sanctions-qui-emmerdent-le-delinquant-plus-qu-il-emmerde-la-societe_4090147.html

Статья поступила в редакцию 08.09.22

УДК 82 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-287-290

***Kachanova A.A.**, Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Moscow City University, Institute of Humanities, Department of Russian Language and Methods of Teaching Philological Disciplines (Moscow, Russia), E-mail: AnjaLioutaja@yandex.ru*
***Saburova S.V.,** Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Moscow City University, Institute of Humanities, Department of Russian Language and Methods of Teaching Philological Disciplines (Moscow, Russia), E-mail: Svetlana.saburova @rambler.ru*
***Fabrizi Valerio**, MA student (Slavic Studies), University of Hamburg University of Hamburg, Institute of Slavic Studies (Hamburg, Germany), E-mail: fabrizi.valerio@ho tmail.it*

THE USAGE OF ETIQUETTE RULES IN THE WRITTEN COMMUNICATION OF UNDERGRADUATE STUDENTS, LECTURERS AND NON-TEACHING EMPLOYEES WITH RUSSIAN AS A NATIVE LANGUAGE. The paper focuses on peculiarities of etiquette rules inside study groups formed by undergraduate students and the academic personnel at the Moscow City University as well as in the written correspondence between two lecturers or a lecturer and a non-teaching employee of the same academic institution through the communication platform Microsoft Teams. A quantitative analysis was used to analyze the chat rooms, whereas the corresponding terminology was examined through a descriptive method. The research is carried out to give more insight into the degree of knowledge of etiquette rules and formulaic phrases among students interacting with people possessing a higher academical rank, such as their lecturers. The results are aimed to develop new learning techniques for the target groups in the form of exercises. These in turn are intended to stimulate the acquisition and active usage of etiquette rules and formulaic phrases in online communication.

Key words: **online learning, Russian language, formulaic phrases, etiquette rules, online communication.**

***А.А. Качанова**, канд. филол. наук, доц., ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва, E-mail: AnjaLioutaja@yandex.ru*
***С.В. Сабурова**, канд. пед. наук, доц., ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва, E-mail: Svetlana.saburova @rambler.ru*
***Фабрици Валерио**, магистрант, Институт изучения славистики, Университет Гамбурга, г. Гамбурга, E-mail: fabrizi.valerio@ho tmail.it*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРАВИЛ ЭТИКЕТА СТУДЕНТАМИ, ПРЕПОДАВАТЕЛЯМИ И СОТРУДНИКАМИ УНИВЕРСИТЕТА В ПИСЬМЕННОМ ОБЩЕНИИ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ КАК РОДНОМ

В данной статье рассматриваются особенности правил этикета внутри учебных групп студентов бакалавриата и профессорско-преподавательского состава университета, а также в письменной переписке между двумя преподавателями или преподавателем и внештатным сотрудником одного и того же учебного заведения через коммуникационную платформу Microsoft Teams. Для анализа чатов использовался количественный анализ, в то время как соответствующая терминология была изучена с помощью описательного метода. Это исследование было проведено, чтобы дать более глубокое представление о степени знания правил этикета и шаблонных фразах студентами, взаимодействующими с людьми, имеющими более высокий академический ранг, такими как их преподаватели. Результаты направлены на разработку новых методов обучения целевых групп в форме упражнений. Они, в свою очередь, призваны стимулировать усвоение и активное использование правил этикета и шаблонных фраз в онлайн-общении.

Ключевые слова: **онлайн-обучение, русский язык, шаблонные фразы, правила этикета, онлайн-общение.**

The term "verbal communication" signifies an ability of speakers to competently use the standard form of their native language (as well as that of successively acquired foreign languages) both in written and oral production according to the corresponding cultural context. In the latter case, the adherence to the cultural context takes place by following a determined set of rules known as "speech etiquette" [1].

The characteristics of speech etiquette and its rules are a central research topic in Russia, and they have drawn the attention of several linguists, notably Akišina, Alla Aleksandrovna, Verbickaya, Lyudmila Aleksejevna, Golovin, Boris Nikolaevič, Graudina, Lyudmila Karlovna, Formanovskaya, Natal'ya Ivanovna, and Širyarev, Evgenij Nikolaevič.

Larina, Tatyanovna Viktorovna (referenced by Kačanova and Saburova 2021:46) offers a definition of the term "speech etiquette" («речевой этикет») as follows:

«Речевой этикет представляет собой нормы социальной адаптации людей друг к другу, он призван помочь организовать эффективное взаимодействие, сдерживать агрессию, служить средством создания образа «своего» в данной культуре, в данной ситуации. ("Speech etiquette is the set of all rules controlling how people socially adapt to each other. It has the function to help organize effective interaction, restrain aggression and serve as a means of creating an image of one's own self in a given culture and in a given situation") [2]».

In a situation where people intend to occupy a social position, the usage of their verbal repertoire in a digital environment must inevitably conform to the expectations of their society.

In the context of the Russian education system, this phenomenon has recently gained importance following the transition to mass online learning at the beginning of

the 2020's. Following the first wave of the COVID-19 pandemic, all Russian universities moved to online remote learning and established a set of rules of conduct for students and lecturers having access to the online portals of their institutions. Parallel to Western universities, lectures and seminars were held through a selected group of communication platforms, e.g., MS Teams.

Consequently, the increase in online interactions between native speakers of Russian highlighted the question of acquiring and mastering the verbal repertoire as well as the etiquette rules which need to be followed in what was, until the beginning of the COVID-19 pandemic, a situational and mostly underused academic environment [3].

To a lesser degree, attention was also given to the etiquette with the goal of improving the communication between students and lecturers. However, it is currently unknown at what degree the undergraduate students at the Moscow City University are currently observing the etiquette rules and rules of conduct in online learning.

It is on this background that the authors of this article conducted a quantitative study on the written correspondences between two people holding either a different (e.g., students and their lecturers) or the same academic rank (i.e., two lecturers).

The first phase of the research involved the collection of data and the creation of a corpus consisting of 102 formulaic phrases in chat rooms and e-mails written and sent on MS Teams, the main online platform provided by the Moscow City University throughout the first and second national lockdowns.

In the second phase, each formulaic phrase was analyzed according to the sender's academic background, the etiquette category they belong to and the corresponding function.

In the latter case, each phrase has been classified in five groups and will be described in detail in the following paragraphs:

- Greeting and addressing.
- Introduction.
- Apology.
- Request for information.
- Gratitude.
- Closing.

1. Greeting and addressing

It goes without saying that both greeting and addressing set the tone for the whole conversation. At this point, the sender has the choice to address the receiver either informally (by using the personal pronoun «ты») or formally (by means of the personal pronoun «Вы») and choose the contextually appropriate greeting (e.g., «Здравствуй» and «Здравствуйте»). As expected, the frequency of formal addressing in the sample of this research is strictly dependent on the academic rank of the people involved in the communication.

The following chat provides an example of written communication between a lecturer and student.

MS Teams (чат), 16.12.2020, 22:42 «Здравствуйте! Реферат прикрепила.» ("Hello! I have attached the paper for your review.")

MS Teams (чат), 17.12.2020, 10:05 «Спасибо. » ("Thank you").

MS Teams (чат), 17.12.2020, 10:27 «Мария, какая у Вас специальность?» ("Mariya, what's your major?").

MS Teams (чат), 17.12.2020, 11:12 «Пед. Английский» ("English language teaching").

MS Teams (чат), 17.12.2020, 11:49 «Спасибо» ("Thank you").

As one of the standard forms of address in modern Russian, the formal form of the personal pronoun "you" («Вы») plays a vital role in speech etiquette, and it emphasizes the distance and different social roles of the speakers. In the case of lecturers, the use the T/V distinction is determined according to the situation and social status of the addressed person.

MS Teams (эл. письмо), 21.06.2021, 13:18 «Добрый день, Ирина Витальевна, прикрепляю выписку. Когда я могу подписать у Вас этот документ? С уважением, Качанова А.А.» ("Hello, Irina Vital'evna. Please find attached the extract. When can I put my signature in this document? Sincerely, Kačanova A.A.").

MS Teams (эл. письмо), 21.06.2021, 14:19 «Анна Алексеевна, я подписала. Петр Васильевич отсканирует и вышлет Вам. С уважением, Ирина Витальевна.» ("Anna Aleksejevna, I've signed the document. Petr Vasil'evič will scan the document and send it back to you. Sincerely, Irina Vital'evna").

Another requirement for a successful greeting is the addressing of the other speaker by their first name and patronymic.

MS Teams (чат), 31.03.2020, 11:49 «Мария Ивановна, здравствуйте! Качанова А.А. сказала, что я могу Вам написать, попросить задания для зачета.» ("Hello, Mariya Ivanovna! A.A. Kačanova told me, that I can contact you regarding the exercises I need for the exam").

Nevertheless, a speaker may intentionally skip the greeting phase and introduce the topic of the message without addressing the receiver. A possible explanation to this behavior is that the sender is aware that the receiver can immediately find out the sender's identity by controlling their profile's display name and e-mail address.

The following example involves a student addressing their lecturer (in this case, A.A. Kačanova) without greeting and addressing them by name and patronymic:

MS Teams (чат), 05.06.2020, 8:27 «Я студентка 2 курса. Пишу по поводу зачета по дисциплине «Мышление и письмо». Мне необходимо сдать Вам зачет, какие требования для сдачи этой дисциплины у Вас?» ("I'm a second-year student and I'm contacting you regarding the exam in Critical Thinking and Academic Writing. Since I need to take the exam with you, which criteria must be met for me to pass your class?").

Although this is the only available example of message lacking a direct addressing of the receiver, this etiquette rule is so widespread and basic among Russian native speakers that its violation is perceived as a sign of unsatisfactory knowledge of the speech etiquette.

2. Introduction

The next stage of online communication involves the introduction of both speakers, an action which stands out from others thanks to this unique set of characteristics. If the student introduces themselves, they will share the following information:

- Surname, first name and patronymic.
- Course of study.
- Type of study (full-time or part-time).
- Other key information required to identify themselves in a written exchange with a person possessing a higher academic rank (e.g., lecturers and professors).

The following examples demonstrate an introduction fulfilling these criteria:

MS Teams (чат), 22.05.2021 13:14 «Добрый день, Анна Алексеевна, я – студент 2 курса дневного отделения Казанцев Дмитрий Николаевич, недавно перевелся на обучение. Мне необходимо сдать разницу. Когда можно сдать Вам латинский язык?» ("Hello, Anna Aleksejevna. My name is Dmitrij Nikolaevič Kazancev. I'm a second-year student full-time student. I've recently changed my course and after that I've received a partial recognition of my exams. When could I take the exam on Latin Language?").

MS Teams (чат), 08.12.2020, 19:56 «Добрый вечер! Вас беспокоит Иванова Мария группа 207 ПОБАНГ. Домашнюю работу № 5 сдала» ("Good evening! I'm Mariya Ivanova from the POBANG group N.207. I'm informing you that I've completed my homework assignment N 5").

Conversely, the following example (along with four other similar cases) lacks this information, the consequence being that the communication between the lecturer and the student is severely hindered.

MS Teams (чат), 13.05.2021, 11:22 «Добрый день, Анна Алексеевна, когда я могу сдать Вам зачет по элективам? В деканате сказали, что надо договариваться с преподавателем» ("Hello, Anna Aleksejevna, when I could take the exams on my electives? I was told in the dean's office that it's necessary to arrange the date of the exam with the lecturer").

3. Apology

Apologies hold a special place among formulaic phrases for being one of the most used classes in written communication. In this case, the etiquette strongly encourages the usage of simple and direct forms of apology such as «Извини(те), что…» and «Прости(те), что…» ("I apologize for…"/" I'm sorry for…"). The following example shows a correct usage of the formal form:

MS Teams (чат), 25.03.2021, 21:35 «Здравствуйте! Извините, что так поздно пишу, но только сейчас увидел собрание в команде. Сразу извиняюсь, что не смог прийти, мне не приходили уведомления в тимзе. Я сдал задание в тимзе, но не присутствовал на собрании 23 числа. Как я понимаю, это был перезачёт. Могу ли я как-то попасть на него в другой день? Или же попасть на следующий?» ("Hello! I apologize for replying so late, only now I noticed you arranged our group meeting today. Please, allow me to apologize for my absence, I didn't receive any notification on MS Teams. I took the exam on MS Teams, but I didn't participate at the meeting on last 25th March. As far as I understand, it was a retake. May I take it another day? If that isn't possible, could I take it next time?").

Now let's look at the following example:

MS Teams (эл. почта), 18.05.2021, 22:40 «Анна Алексеевна! Извините за позднее письмо. Хочу напомнить, что завтра у Вас занятия в Teams» ("Anna Aleksejevna, I apologize for contacting you this late. I kindly remind you that your class will take place on MS Teams tomorrow").

In this situation, the lecturer apologizes to their colleague for contacting them late. The e-mail's intended function is to remind the addressee of the approaching class on MS Teams.

According to Russian etiquette, communication between colleagues or between employees and their superiors is not allowed after 21:00. Nonetheless, such behavior can be occasionally excused in online communication, as evidenced by the example shown above as well as five other e-mails of our sample (N.B. all these e-mails have been written and sent by students). The reason for this exception to the rule is explained by the fact that the addressee is allowed to read the letter at the appropriate time. As result, e-mails can pour into an addressee's inbox at any time of the day [4; 5].

Three factors mitigate the fact that the second of the two e-mails shown above was sent late in the evening:

- The social status of the sender (both them and the addressee are lecturers).
- The importance of the subject.
- The possibility of replying to the e-mail in a later moment or on the following day.

4. Request for information

Another type of action characterizing online communication is sending a request for information.

MS Teams (эл. письмо), 17.04.2021 22.32 «Здравствуйте, дорогие коллеги! Высылаю программу конференции «Современное филологическое образование: проблемы и перспективы» ("Good evening, dear colleagues! I've attached to this

e-mail the program of the conference “Modern philological education: problems and prospects”).

MS Teams (эл. письмо), 03.02.2021, 23:49 «Здравствуйте! По какой-то причине Ваши пары (Основы культуры речи) оказались в моей команде по Истории зарубежной литературы (РЛ-181з). Видимо, произошла какая-то ошибка» (“Hello! The schedule of your course (Introduction to language culture) somehow ended up in my MS Group, History of Foreign Literature. Apparently, there must have been a mistake”).

MS Teams (чат), 28.05.2021 23:56 «Анна Алексеевна, я уже на финишной прямой. К утру доделаю ВКР и отправлю Вам на почту» (“Anna Aleksejevna, I’m almost done with my bachelor’s thesis. By tomorrow morning I’ll complete it and e-mail it to you”).

In the third example, the student, who at the time of writing was completing their Bachelor thesis, intended to receive a direct response from their professor and supervisor without paying attention to the etiquette rules of written correspondence. To begin with, the e-mail was sent late in the evening. Furthermore, the text of the e-mail contains an expression taken from the colloquial speech: «на финишной прямой», a shorter form of «Выходить/выйти на финишную прямую» (“to be close to the finish line”).

MS Teams (чат), 23.12.2020, 15:40 «Здравствуйте! Вас беспокоит студентка 3 курса АКРИ-182. Мне сообщили в учебном отделе, что у меня есть академическая задолженность за 1 курс по предмету «Мышление и письмо». Проблема в том, что я в прошлом году вернулась из академического отпуска, и данного предмета в расписании уже не оказалось. В результате я не смогла его закрыть. Правильно ли я понимаю, что есть возможность сделать это сейчас у Вас?» (“Good afternoon! I’m a third-year student. The administration office told me that I need to resit a first-year exam in “Critical thinking and academical writing”. Unfortunately, I returned to study after a suspending period and in this year’s schedule I couldn’t find any information about my course. Consequently, I haven’t been able to complete it since. Do I understand correctly that I can still sit the exam after scheduling an appointment with you?”).

The example shown above contains one of two typical formulaic phrases used to ask for information by rephrasing a request, i.e., «Правильно ли я понимаю…» (“Do I understand correctly, that…?”), the other being «Не могли бы Вы напомнить/повторить…» (“You couldn’t remind me/repeat…, could you?”). It is worth noting that, as in English, polite requests are expressed in Russian through negative statements, though the use of question tags is not required regardless of the T/V distinction.

– Не мог бы ты сейчас… (You couldn’t + Verb + now, could you?);
– Вы не могли бы сказать… (You couldn’t tell…, could you?).

These questions have the function to let the addressee decide whether they can fulfill the sender’s request or not. On the contrary, a direct request is discouraged in formal writing. Nonetheless, the research corpus also includes e-mails containing direct requests and therefore lacking negative statements, as the example below shows:

MS Teams (эл. письмо), 16.01.2020, 16:46 «Здравствуйте! Мария Юдакова из 207 группы. Скажите, пожалуйста, мою оценку по культуре речи, просто сказали, что зачёт, а недавно узнала, что у нас по вашему предмету оценка» (“Hello! I’m Mariya Yudakova from the group 207. Tell me, please, what grade I received in Language Culture. I was told that this was just a test, and only recently I found out that we will receive a note in your class”).

In this case, the student should have expressed politeness through a negative statement (i.e., «Не могли бы Вы мне сказать мою оценку…») instead of using a direct request («Скажите, пожалуйста»), which is perceived as rude in formal writing.

5. Gratitude

In standard Russian, the most common formulaic phrases used to express gratitude for the addressee’s cooperation or understanding (as the case of a group formed by a lecturer and a student) are «Заранее благодарю» (“Thank you in advance”) and «Спасибо за понимание! » (“Thank you for your comprehension”). A second function of this type of formulaic phrases it to precede the standard closing of an official letter. The second example is shown in the message below:

MS Teams (чат), 23.12.2020, 18:22 «Здравствуйте, я из группы 211 пед. английский, мне необходимо сегодня уехать из города. Я не смогу быть на паре по латинскому языку сегодня и выступить с докладом. У меня случилась беда. Доклад отвечу на следующей паре в четверг. Спасибо за понимание! С уважением, Иванчикова Мария.» (“Hello, I’m a student attending the class English Language Teaching. I need to urgently leave Moscow, which means I’ll skip your class tomorrow and I won’t be able to make my presentation. May I postpone it until next class? Thank you for your comprehension. Yours sincerely, Mariya Ivančikova”).

6. Closing

As the last requirement to complete formally written messages and e-mails, closings in Standard Russian require the expression «с уважением» (i.e., (“Sincerely.../ Yours sincerely…”, “Best regards”, etc.), which is followed by the first name, the patronymic, the academic rank and the telephone number of the sender.

MS Teams (эл. письмо), 05.04.2020, 15:47 *Уважаемые преподаватели!* Прикрепляю файл с расписанием сессии.

С уважением,
Иванов Иван
Специальность учебного отдела
+79 XXX XXX 2020

(MS Teams (e-mail), 05.04.2020, 15:47 “Dear lecturers! I attach to this e-mail the timetable of next exam session.

Yours sincerely,
Ivanov Ivan,
Responsible for Exam Administration,
+ 79 XXX XXX 2020”)

7. Results

The analyzed corpus consists of a total of 102 written correspondences between 57 persons registered at the Moscow City University (48 students, 3 lecturers and 6 non-teaching employees). All messages and e-mails have been sent on MS Teams from early 2020 to late 2021. The percentage of violations of speech etiquette has been compared between three different working groups: “student-lecturer”, “lecturer-lecturer” and “lecturer- university employee” (the latter having no working experience as a teacher/lecturer).

The first type of working groups (“lecturer-lecturer”) shows a single and justifiable violation of the speech etiquette out of 13 written correspondences: one of the lecturers sent an e-mail after 21:00 and such behavior, according to Russian etiquette, is technically not allowed, but it can be justified under the condition that the sender apologizes in advance, they share the same academic rank of the receiver and that the e-mail is of extreme importance. Apart from this case, no other violations in this have been found, which demonstrates the high degree of knowledge of etiquette rules and formal writing among the lecturers working at the Moscow City University.

On the other hand, the results in the “student-lecturer” working groups show a lower competence among the 48 students, who committed a total of 16 violation of speech etiquette out of 68 written correspondences.

The third chart shows a similar tendency among non-teaching employees of the Moscow City University, who committed 4 violations out of written 21 correspondences.

When it comes to the types of violation, the three most frequent categories concern with the opening and the closing of written texts: the corpus contains a total of 6 violations in greeting and addressing, whereas introduction and closing amount to a total of 6 violations each. Apology, request for information and gratitude turn out to be the categories with the lowest number of violations.

Finally, students rank among the three selected categories as the one with the highest frequency of violations (N = 16), followed by the university employees (N = 4) and the lecturers (N =1).

The results suggest that, among the three analyzed categories, students and (to a lesser degree) non-teaching employees show the highest tendency to violate the etiquette in written communication. One possible reason for this propensity is that both groups have little to no experience in interacting with people possessing a higher academic rank through chat rooms and e-mails. Nonetheless, it cannot be excluded that, with time and by acquiring enough experience, both groups will eventually fill their gaps in knowledge.

8. Conclusion

The results of this research have shown that the sample of undergraduate students who attended online classes at the Moscow City University in 2020 and 2021 experienced difficulties in following the rules of speech etiquette required in a digital academic environment. Similarly, non-teaching employees tend to violate the speech etiquette in written correspondences, though they show to possess a higher knowledge of speech etiquette. The most common violations of speech etiquette in both groups involve greeting and addressing, introducing themselves and closing the written correspondence [6].

On the other hand, the analysis of e-mail exchanges and chats between lecturers working at the Moscow City University confirmed the hypothesis that this group never showed this behavior towards students and employees alike. Barring one excusable violation, they successfully followed the rules of etiquette and courtesy in written communication, which attests their high-level competence in this area. Based on these results, future research should take into consideration the development of exercises with the aim to improve the competence of undergraduate students in written communication through online platforms.

Библиографический список

1. Ипполитова Н.А., Князева О.Ю., Савова М.Р. *Русский язык и культура речи*: учебник. Москва, Проспект, 2004.
2. Ларина Т.В. *Категория вежливости и стиль коммуникации. Сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций*. Москва: Рукописные памятники Древней Руси, 2009: 181–184.
3. Качанова А.А., Сабурова С.В. *Речевая культура и этикет в сетевом общении*: учебное пособие. Москва; Санкт-Петербург: Нестор-История, 2021.
4. *Большой словарь русских поговорок*. Москва, 2007. Available at: https:dic.academic.ru/dic.nsf/proverbs/38533

5. Качанова А.А., Сабурова С.В. Специфика этикетной нормы письменной речи студентов вузов в онлайн общении. *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики*. Серия: Гуманитарные науки. 2021; № 8: 150–153.
6. Качанова А.А., Сабурова С.В. Специфика этикетных норм речи в цифровой среде начала XXI века. *Казанская наука*. 2021; № 6: 33–35.

References

1. Ippolitova N.A., Knyazeva O.Yu., Savova M.R. *Russkij yazyk i kul'tura rechi*: uchebnik. Moskva, Prospekt, 2004.
2. Larina T.V. *Kategoriya vezhlivosti i stil' kommunikacii. Sopostavlenie anglijskih i russkih lingvokul'turnyh tradicij*. Moskva: Rukopisnye pamyatniki Drevnej Rusi, 2009: 181-184.
3. Kachanova A.A., Saburova S.V. *Rechevaya kul'tura i `etiket v setevom obschenii*: uchebnoe posobie. Moskva; Sankt-Peterburg: Nestor-Istoriya, 2021.
4. *Bol'shoj slovar' russkih pogovorok*. Moskva, 2007. Available at: https:dic.academic.ru/dic.nsf/proverbs/38533
5. Kachanova A.A., Saburova S.V. Specifika `etiketnoj normy pis'mennoj rechi studentov vuzov v onlajn obschenii. *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki*. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2021; № 8: 150-153.
6. Kachanova A.A., Saburova S.V. Specifika `etiketnyh norm rechi v cifrovoj srede nachala XXI veka. *Kazanskaya nauka*. 2021; № 6: 33-35.

Статья поступила в редакцию 29.06.22

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-290-293

Malyshkin K.Yu., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of English, Omsk State Pedagogical University (Omsk, Russia), E-mail: flashbackostya@gmail.com*

PRAGMALINGUISTIC SPECIFICS OF B. JOHNSON'S SPEECH STRATEGY IN THE POLITICAL DISCOURSE OF GREAT BRITAIN. Experts in the field of linguopolitology say that B. Johnson, as a politician, actively uses speech tools in order not only to gain the trust of the British government, but also to lead it in the right direction. Due to the fact that B. Johnson proved to be a good speaker, skillfully used speech strategies, tactics, stylistic techniques, tropes, he gained a reputation as a charismatic personality and the authority of an experienced politician in the world community. Many linguists analyze B. Johnson's speeches at conferences, in interviews and other speech manifestations. Boris Johnson's speech at the conference to the Tories in 2019 is another manifestation of Boris Johnson's oratory and eloquence, as indicated by a large number of metaphors, phraseological units, generalizations, comparisons and other techniques.

Key words: **political discourse, speech strategy, speech impact, stylistic means, Great Britain, rhetoric, conservatives, Tories, political party, Brexit.**

К.Ю. Малышкин, *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет», г. Омск, E-mail: flashbackostya@gmail.com*

ПРАГМАЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ СПЕЦИФИКА РЕЧЕВОЙ СТРАТЕГИИ Б. ДЖОНСОНА В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ ВЕЛИКОБРИТАНИИ

Специалисты в области лингвополитологии высказываются о том, что Б. Джонсон, как политик, активно использует речевые средства, чтобы не просто завоевать доверие правительства Великобритании, но и использовать его в нужном направлении. Благодаря тому, что Б. Джонсон показал себя хорошим оратором, умело использовал речевые стратегии, тактики, стилистические приемы, тропы, он получил репутацию харизматической личности и авторитет опытного политика в мировом сообществе. Многие лингвисты анализируют выступления Б. Джонсона на конференциях, в интервью и другие речевые манифестации. Выступление Бориса Джонсона на конференции перед Тори в 2019 году и на Генеральной Ассамблее ООН являются еще одним проявлением ораторского искусства и красноречия Б. Джонсона, на что указывает большое количество метафор, фразеологизмов, обобщений, сравнений и других приемов.

Ключевые слова: **политический дискурс, речевая стратегия, речевое воздействие, стилистические средства, Великобритания, риторика, консерваторы, Тори, политическая партия, выход из Европейского Союза (Брексит).**

Актуальность данной работы заключается в анализе победной речи Бориса Джонсона в статусе нового премьер-министра Соединенного Королевства с точки зрения прагмалингвистики.

Цель исследования – охарактеризовать прагмалингвистическую специфику воздействия средств английского политического дискурса на материале выступления премьер-министра Соединенного Королевства Бориса Джонсона. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1) изучить примеры политического дискурса Бориса Джонсона;

2) проанализировать прагмалингвистическую специфику данного политика.

Научная новизна работы определяется недостаточным описанием особенностей средств речевого воздействия английского политического дискурса и характеристикой языковой личности премьер-министра Бориса Джонсона. Теоретическая значимость исследования заключается в предоставлении новой теоретической основы для анализа политического дискурса на примере английского политика Бориса Джонсона. Практическая значимость исследования заключается в возможности использования его результатов в профессиональной подготовке студентов-лингвистов.

Во всей истории развития общества во взаимодействии между людьми особое значение имело ораторское искусство и умение воздействовать на сознание оппонента или неопределенного количества оппонентов. Когда это стало понятно, то специалисты начали разрабатывать средства выразительности, приемы, привлекающие внимание к содержанию речи, способы воздействия на публику. Постоянная борьба за власть, за преобладание в коммуникативном процессе обусловила разработку коммуникативных стратегий, применение которых политиками повышает эффективность их риторики, позволяет создать собственный имидж [1–10].

В состав политического дискурса входит не просто произнесение какого-либо текста, но и восприятие текста в сознании говорящего и слушающего, составление слушающим представления о говорящем, политическая ситуация, сложившаяся на момент произнесения речи, и соотношение с ней политических взглядов говорящего и слушающего, а также задачи, которые перед собой ставит человек, подготавливающий речь и произносящий её [2].

Речь Бориса Джонсона на конференции перед Тори интересна уже тем, что она является одним из первых выступлений Б. Джонсона на посту премьер-министра. В прессе это выступление назвали «первой собственной боевой речью Б. Джонсона». По используемым Б. Джонсоном сравнениям, метафорам, эпитетам можно увидеть идеологическую направленность речи, так как с помощью этих средств обычно говорящий незаметно, но эффективно воздействует на сознание реципиентов. Джонсон применяет перечисленные языковые средства для придания своей речи образности, убедительности, стремится, чтобы его слова стали импульсом к нужным действиям.

Каждое выступление любого политика строится в соответствии с определенной микростратегией, для реализации которой подбираются нужные и эффективные языковые средства. Анализ выступлений Б. Джонсона показывает, что построение всех речей и каждой из них подчинено одной макростратегии: захватить и удерживать власть. Речь Б. Джонсона перед Тори также построена и в соответствии с отдельными микростратегиями, свойственными речи любого политика. Для осуществления макростратегии политики, и Б. Джонсон не исключение, прибегают к тактике запугивания, оскорбления, обвинения и к другим тактическим приемам. В рамках универсальных микростратегий Б. Джонсон использует стилистические средства, свойственные его языковой личности, для осуществления тактики сравнения, вуалирования, агитации. В анализируемом выступлении Б. Джонсона четко проявляется стратегия самопрезентации, поэтому в его речи преобладают тактики самовосхваления, солидаризации с адресатом, создания эффекта непосредственного общения и др.

В анализируемой речи особенно проявилась способность Б. Джонсона использовать язык для поднятия настроения, для воодушевления публики. По мнению отдельных специалистов, речь Б. Джонсона можно считать беспрецедентной, так как она по своей риторике отличалась от тех, которые он произносил до поста премьер-министра. В речи Б. Джонсона на смену язвительности пришли оптимистичные высказывания [3].

Б. Джонсон в речи перед тори использует большое количество комических метафор, которые одновременно выразительные и запоминающиеся. В самом начале речи Джонсон применяет метафору кулинарного характера, говоря, что

присутствующие по дороге на конференцию были «слегка приправлены оскорблениями», но в то же время он проявляет веру в ее участников, задавая риторические вопросы: «It's great to be here in Manchester at the best attended conference for years and I know that some of you may have been mildly peppered with abuse on the way in but are you abashed? are you downcast?».

Главной целью Бориса Джонсона было создание негативного эмоционального настроя в отношении Парламента у сторонников выхода Великобритании из Европейского Союза. На момент произнесения речи именно парламент противился Брекситу, и Джонсону нужно было показать, что такая позиция парламента мешает государству и обществу развиваться в нужном направлении.

Лингвокультурный образ Джонсона раскрывается через лексическую избыточность, метафоричность и употребление анафор. Например, Джонсон говорит: «If parliament were a laptop, the screen would be showing the pizza wheel of doom. «If parliament were a school, Ofsted would be shutting it down. If parliament were a reality TV-show then the whole lot of us would have been voted out of the jungle by now». Как видно, метафоры просты для восприятия, поэтому с их использованием Джонсон легко объясняет несостоятельность парламента и вредность его деятельности.

Джонсон неоднократно в анализируемой речи и в иных выступлениях пользуется анафорами, которые позволяют более четко донести до слушателей смысл сказанного. Например, в анализируемой речи он говорит: «Давайте осуществим выход из ЕС 31 октября! Давайте осуществим выход из ЕС ради тех возможностей, которые могут открыться благодаря Брекситу, а не ради стремления вновь получить безраздельный контроль над нашими деньгами, нашими границами и нашими законами». На английском языке это звучит в виде коротких тонических словосочетаний, если ударение делать на повторяющихся местоимениях и глаголах в повелительном наклонении: «Let's get Brexit done on October 31. Let's get it done because of the opportunities that Brexit will bring not just to take back control of our money and our borders and our laws».

Борис Джонсон чередует в речи концепт я/мы, применяя его для противопоставления противникам Брексита, предшествующему руководству и другое. Концептом я/мы Джонсон показывает, что ему знакомы реальные потребности общества и государства. Например, Джонсон обращает внимание на сплоченность «консерваторов» в их деятельности, как бы приводя в пример обществу это качество, раздираемому внутренними конфликтами, в которых с одной стороны находятся свободные британцы, а на противоположной стороне – жители Северной Ирландии.

Слова Джонсона: «We are conservatives and we get on with serving the people and speaking of service I should begin by paying tribute to my predecessor Theresa, I know the whole of conference remains full of gratitude to you, and to Philip May, for your patience and your forbearance, and yes, we will continue with the work of tackling domestic violence and modern slavery and building on your legacy».

Во-первых, как бы «отдавая дань уважения Терезе Мэй», Борис Джонсон делает это в контексте упоминания о своем лидерстве на посту премьер-министра. Во-вторых, упомянув мужа Терезы Мэй, Борис Джонсон указывает на её несостоятельность как жены и хозяйки, которую уже заждался дома муж, пока она занимается не своими делами. В-третьих, Борис Джонсон показывает, что даже в отсутствие Терезы Мэй работа в направлении противодействия насилию в семье и рабству не остановится, а будет идти своим чередом. Таким образом, Джонсон показывает, что весомым событием является не уход Терезы Мэй с поста премьер-министра, а восхождение Джонсона на пост премьер-министра.

Чтобы подчеркнуть очевидность необходимости осуществления Брексита, Джонсон использует плеоназм, говоря, что в данный момент всем присутствующим и ему лично приходится «пережевывать пережеванное». Джонсон говорит: «Just at the moment when voters are desperate for us to focus on their priorities, we are continuing to chew the supermasticated subject of Brexit».

Идея Брексита подчеркивается не только словами и их смыслом – Джонсон даже синтаксическую структуру предложений строит так, чтобы обратить внимание на назревшую необходимость выхода из ЕС: «We are continuing to chew the supermasticated subject of Brexit when **what people want, what leavers want, what remainers want, what the whole world wants** – is to be calmly and sensibly done with the subject, and to move on. And that is why we are coming out of the EU on October 31, come what may. Conference, let's get Brexit done».

Нужно также обратить внимание на то, что в речи Джонсона много призывов: «let's get Brexit done», «let's get this thing done», «let's get Brexit done», «let's bring our country together». Вместе с этим Джонсон постоянно употребляет местоимение «мы», тем самым показывая, что партия консерваторов уже согласна двигаться вместе с премьер-министром, а те, кто не войдет в состав «мы», будет врагом наилучших возможностей, которые может принести Брексит, отсюда – врагом самого народа, так как Джонсон делает акцент на социальную сферу, положение в которой уже начало улучшаться и будет продолжать это делать, если Брексит состоится.

Это не первая речь Б. Джонсона, но внимание лингвистов и других специалистов в области языкознания он привлек на посту премьер-министра, получив репутацию противника Евросоюза и борца с пандемией коронавирусной инфекции COVID-19. Борис Джонсон, действительно, использовал все таланты для агитации за Брексит и вакцинацию от коронавируса. Многих политических побед Джонсон добился благодаря своим речевым талантам.

Б. Джонсон указал всему населению Великобритании на угрозу, которую таит в себе цифровизация данных во всех сферах жизни. Для выражения своего негативного отношения к цифровизации Б. Джонсон использует пейоративную коннотацию. В речи перед Генеральной Ассамблеей ООН 24 сентября 2019 года он описал цифровизацию перед слушателями как самое опасное, вредоносное и губительное явление. По его словам, человечество ожидает «a cold and heartless future» («холодное и несчастливое будущее»), потому что за человека важные вопросы будет решать компьютер посредством выбора между двумя кнопками «да» или «нет». Б. Джонсон побуждает слушателей к размышлению, используя гиперболу и спрашивая, уверена ли аудитория, что компьютеры не были кем-либо «вероломно запрограммированы». Пейоратив «антиутопичная фантазия» поражает слиянием противоположных категорий, по сравнению с которыми выражения «сухая вода» или «горячий лед» выглядят как обычные высказывания. «Dystopian fantasy» буквально означает фантазию, опровергающую другую фантазию, т. е. явление, которое не может существовать ни при каких условиях.

Б. Джонсон декламирует: «Will nanotechnology help us to beat disease, or will it leave tiny robots to replicate in the crevices of our cells? It is a trope as old as literature that any scientific advance is punished by the Gods». Буквально Джонсон показывает, что нанотехнологии могут быть бесконечно полезными или радикально губительными для человечества, даже можно считать, что это «кара богов» за научный прогресс и полное полагание на результаты прогресса.

По мере продолжения речи Б. Джонсон нагнетает обстановку, гиперболизируя масштабы надвигающейся на человечество трагедии.

П.В. Середа в своей статье обращает внимание на то, что политики Великобритании используют в речи стилистические приемы для юмора, но в политическом дискурсе это выглядит как «черный юмор». Такое общее замечание П.В. Середа подтверждается и тем, как Б. Джонсон умело использует омонимичность слова «облако», или «cloud», которым обозначается облако в атмосфере и облако, в котором собираются данные. Облако данных Б. Джонсон обрисовал как «a giant dark thundercloud» (гигантская грозовая туча), тем самым создал эффект важности и серьезности сложившейся ситуации [4].

Борис Джонсон не против нанотехнологий и цифровизации, но он указывает на то, что человечество (или хотя бы население Великобритании) должно принять меры безопасности для того, чтобы пользоваться услугами послушных машин, а не «the machines insidiously programmed» (коварно (вероломно) запрограммированной техники), чтобы «cloud of data» (облако данных) не превратилось в «a giant dark thundercloud» (гигантскую грозовую тучу). Это видно по тому, как Б. Джонсон использует прием сравнения, в котором описывает человека, который вглядывается вдаль, увидев появившиеся из-за горизонта технические новинки. Человек пытается еще издали угадать, что представляет собой техническая новинка: «good or bad», «friends or foes» (добро или зло, друзья или враги). В данном случае Джонсон прямо показывает, что она может быть хорошей или плохой, и середины в этом нет.

Российские блогеры и журналисты саркастически отнеслись к высказываниям Б. Джонсона, высмеяв его выражения как слова человека, который напуган передовыми технологиями после просмотра фантастических фильмов. Одно из таких выражений о «красноглазых терминаторах»: «AI – what will it mean? Helpful robots washing and caring for an ageing population? Or pink-eyed terminators sent back from the future to cull the human race» [5].

Однако образ «красноглазых терминаторов» используется Джонсоном как знакомое для всех европейцев изображение (по фильму «Терминатор»), чтобы противопоставить предполагаемые итоги технологической революции. С одной стороны, полезные машины, не только облегчающие жизнь стариков, но и делающие ее комфортной, с другой, – «красноглазые терминаторы», губящие человечество.

По мнению отдельных лингвистов, Б. Джонсон эффективно использует в своем политическом дискурсе стилистическую фигуру аллюзии. Например, в речи на конференции ООН Б. Джонсон обращается к древнегреческой мифологии, а именно – к тем персонажам, которые хорошо известны слушателям [6].

Более глубокий анализ особенностей применения аллюзий Борисом Джонсоном приводит к выводам об их избыточности, несоответствии ситуации и о желании политика придать «ненужный» колорит своей речи. Например, выход из ЕС Джонсон сравнивает с муками Прометея, прикованного Зевсом к скале: «When Prometheus brought fire to mankind in a tube of fennel, as you may remember, that Zeus punished him by chaining him to a tartarean crag while his liver was pecked out by an eagle. And every time his liver regrew the eagle came back and pecked it again and this went on forever – a bit like the experience of Brexit in the UK, if some of our parliamentarians had their way». Как видно, что сам Б. Джонсон говорит, что используемый им пример «a bit like» («немного похоже»). Брексит может напоминать муки Прометея только по своей продолжительности и нескончаемости. Несоответствие аллюзии ситуации, во-первых, в том, что не все подробно знают миф о Прометее, а, во-вторых, установление связи мифологических событий с реальными требует глубокого анализа сказанного.

Сейчас понятно, что хотел сказать Б. Джонсон. Он указывал на то, что Брексит затянулся так же, как и муки Прометея, и на то, что прекращение страданий Прометея и выход Великобритании из ЕС требовали решительных действий ответственных лиц. Как и в мифе о Прометее, где наказание могло быть прекращено по указанию Зевса, но Зевс не давал такого распоряжения. Однако Геракл

убил орла, а затем разрушил оковы Прометея, полностью освободив его. Выход из ЕС затянулся, потому что он постоянно блокировался и откладывался, но Борис Джонсон призвал резко и без оглядки осуществить выход из ЕС и обрести желаемую самостоятельность.

Избыточность аллюзии заключается в том, что сразу после Прометея Борис Джонсон начинает говорить о Ясоне, но уже относительно технических инноваций. Джонсон отмечает: «In fact it was standard poetic practice to curse the protos heuretes – the person responsible for any scientific or technical breakthrough if only they had never invented the ship, then Jason would never have sailed to Colchis and all sorts of disasters would never have happened and it is a deep human instinct to be wary of any kind of technical progress». Джонсон показывает, что технический и научный прогресс приносит, с одной стороны, катастрофы и беды, но, с другой стороны, без использования технических достижений невозможны были бы многие полезные открытия. Казалось бы, по канонам древней поэтики. Джонсон указывает, что страх перед новым заложен в человеке на уровне инстинкта, и у человечества есть выбор: поддаться этому страху и полностью отказаться от технических новинок или отвергнуть страх и рисковать.

Группа лингвистов исследовала особенности использования языковых средств, отражающих в политическом дискурсе элементы фантастики. Фантастические картины рисовали европейские политики прошлых столетий, например, Наполеон Бонапарт, убеждающий своих слушателей, что скоро захватит весь мир. С развитием фантастического жанра в литературе и кинематографии политики стали использовать известные всем образы из области фантастики. Фантастические элементы чаще всего выражены всеми видами метафор, но также используются гиперболы, литоты, антитезы, сравнения, эпитеты и другие языковые средства [7].

Борис Джонсон не является исключением из тех политиков, которые пользуются фантастическими образами, чтобы показать реальность или предполагаемую реальность. Для всего мира сейчас известна медиафраншиза «Звездные войны», получившая популярность в 1970-х годах. Борис Джонсон в своей речи на конференции ООН также использует для сравнения образ из сериала «Звездные войны»: «Today, nanotechnology – as I mentioned earlier – is revolutionizing medicine by designing robots a fraction of the size of a red blood cell, capable of swimming through our bodies, dispensing medicine and attacking malignant cells like some Star Wars armada». Политик желает тем самым показать, что роботы размером с «эритроцит» могут оказывать такое же сильное действие, как большое скопление космических военных кораблей.

Борис Джонсон обращается к чувствам слушающих, поэтому, расхваливая технические достижения Великобритании, он не просто говорит о нейтральных возможностях технологий. Так, говоря о новых технологиях, он не только указывает, что глухие с помощью них могут слышать, а слепые – видеть, но и указывает на то, что глухим предоставляется возможность услышать голос своих детей. В области технологии нейронного интерфейса англичане достигли революционных преобразований, на их революционность Борис Джонсон указывает с помощью военной тематики, взятой из «Звездных войн».

Употребляя местоимение «we» в своей речи, политик показывает силу того объединения лиц, к которым принадлежит и он. Но также в своей речи Джонсон часто использует местоимение «I», чтобы показать свою личную позицию как одного из мировых политических лидеров. Джонсон с помощью личного местоимения первого лица определяет свою позицию, как бы предоставляя слушающим сделать выбор, присоединиться ли к его позиции. Порой Джонсон высказывается в ироничной форме, не опускаясь до оскорблений или издевательств. Это можно подтвердить следующим примером из речи: «London, a wonderful city, where by the way it is not raining 94 per cent of the time, and where at one stage – when I was Mayor of London – we discovered that we had more Michelin starred restaurants even than Paris. The French somehow rapidly recovered – by a process that I wasn't quite sure was entirely fair». Понятно, что Борис Джонсон, говоря о французах, имеет в виду долгую и давнюю вражду между французами и англичанами, которая на данный момент прекратилась без определенного победителя. Однако любой англичанин скажет, что французы потерпели поражение, как и любой француз-патриот, будет утверждать, что победили французы, показав свою силу. Борис Джонсон говорит о «быстром восстановлении» французов, также указывая на их поражение, иронично замечая, что не уверен в том, что способ их восстановления был честным.

Как известно, в политическом дискурсе политики всегда негативно высказываются в отношении оппозиции, и Борис Джонсон также допускает ироничные высказывания в отношении своих предшественников или представителей оппозиции, придерживающихся противоположной точки зрения. Например, в выступлении перед Тори Борис Джонсон говорит о том, что Терезу Мэй заждался дома муж, и ей пора вспомнить, что она жена и хозяйка. В выступлении перед Генеральной Ассамблеей ООН он говорит о том, что противники бизнеса буквально продляют муки Прометея. Однако надо отдать должное Борису Джонсону в том, что он не принижает реальных заслуг оппозиции. Так, будучи сторонником Брекситa, он благодарит Европейский Союз, Организацию Объединенных Наций и Содружество Наций за ту замечательную работу, которая была проведена этими международными организациями для того, чтобы англичане были обеспечены всеми революционными достижениями техники: «There is excellent work being done in the EU, the Commonwealth, and of course the UN, which has a vital role in ensuring that no country is excluded from the wondrous benefits of this technology, and the industrial revolution it is bringing about». Однако Джонсон говорит о собственном потенциале Великобритании в развитии техники.

Акцентировав внимание слушающих на достижениях международных организаций, Джонсон с помощью антитезы показывает, что наступил момент, когда каждая страна, и Великобритания в частности, должна сделать выбор между «свободой и подконтрольностью», между «частным бизнесом и монополией государства», между «инновациями и регулированием». При этом Джонсон в речи использует сильный модальный глагол долженствования: «But we must be still more ambitious. We need to find the right balance between freedom and control; between innovation and regulation; between private enterprise and government oversight. We must insist that the ethical judgements inherent in the design of new technology are transparent to all. And we must make our voices heard more loudly in the standards bodies that write the rules. Above all, we need to agree a common set of global principles to shape the norms and standards that will guide the development of emerging technology». Свое выступление перед Генеральной Ассамблеей ООН Борис Джонсон закончил тем, что обозначил позицию Великобритании как мирового лидера в сфере новейших технологий, т. е. еще раз подчеркнул её независимость от других европейских стран и отсутствие необходимости в том, чтобы Великобритания оставалась в Европейском Союзе.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что нужно согласиться с лингвистами, исследовавшими прагмалингвистические особенности речей Джонсона, в том, что он умело использовал лингвостилистические средства, чтобы воздействовать на слушателей и достигать своих политических целей.

Библиографический список

1. Раенкова Ю.Ю. Понятие «дискурс» и особенности реализации политического дискурса. *Новая парадигма социально-гуманитарного знания*: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. Белгород, 2018: 82–84.
2. Жумабаева С.Т. Понятие и сущность политического дискурса. *Горизонты современной русистики*: сборник статей М.Н.К. Москва, 2020: 255–260.
3. Шигапова Ф.Ф., Халикова Э.И. Языковые особенности политического дискурса: на примере выступлений премьер-министра Бориса Джонсона. *Личность в языковом и культурном пространстве*: сборник научных статей. Волгоград, 2020: 49–60.
4. Середа П.В. Особенности политического юмора Великобритании. *Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета*. 2016; № 121: 722.
5. *Пять безумных цитат из эксцентричной речи про будущее технологий Бориса Джонсона в ООН*. Available at: // https://potsreotizm-new.livejournal.com
6. Хафизова А.А. Особенности речевого воздействия английского политического дискурса (на примере речи Бориса Джонсона, произнесенной на 74-Генеральной Ассамблее ООН). *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2020; Т. 13, № 6: 212.
7. Синицына И.А., Сафонов М.А., Усов С.С., Харченко Н.Л., Янова Е.А. Языковые средства выражения элементов фантастики в политическом дискурсе. *Вестник Удмуртского университета*. Серия: История и филология. 2021; Т. 31, № 2: 255.
8. *The transcript of Boris Johnson's remarks at the UN General Assembly*. Available at: // https://www.wired.com
9. Шейгал Е.И. *Семиотика политического дискурса*: монография. Москва; Волгоград, 2000.
10. Клюев Ю.В. *Политический дискурс в массовой коммуникации: анализ публичного политического взаимодействия*. Москва; Берлин, 2016.

References

1. Raenkova Yu.Yu. Ponyatie «diskurs» i osobennosti realizacii politicheskogo diskursa. *Novaya paradigma social'no-gumanitarnogo znaniya*: sbornik nauchnyh trudov po materialam Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Belgorod, 2018: 82-84.
2. Zhumabaeva S.T. Ponyatie i suschnost' politicheskogo diskursa. *Gorizonty sovremennoj rusistiki*: sbornik statej M.N.K. Moskva, 2020: 255-260.
3. Shigapova F.F., Halikova `E.I. Yazykovye osobennosti politicheskogo diskursa: na primere vystuplenij prem'er-ministra Borisa Dzhonsona. *Lichnost' v yazykovom i kul'turnom prostranstve*: sbornik nauchnyh statej. Volgograd, 2020: 49-60.
4. Sereda P.V. Osobennosti politicheskogo yumora Velikobritanii. *Politematicheskij setevoj `elektronnyj nauchnyj zhurnal Kubanskogo gosudarstvennogo agrarnogo universiteta*. 2016; № 121: 722.
5. *Pyat' bezumnyh citat iz `ekscentrichnoj rechi pro buduschee tehnologij Borisa Dzhonsona v OON*. Available at: // https://potsreotizm-new.livejournal.com
6. Hafizova A.A. Osobennosti rechevogo vozdejstviya anglijskogo politicheskogo diskursa (na primere rechi Borisa Dzhonsona, proiznesennoj na 74-General'noj Assamblee OON). *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2020; T. 13, № 6: 212.

7. Sinicyna I.A., Safonov M.A., Usov S.S., Harchenko N.L., Yanova E.A. Yazykovye sredstva vyrazheniya `elementov fantastiki v politicheskom diskurse. *Vestnik Udmurtskogo universiteta*. Seriya: Istoriya i filologiya. 2021; T. 31, № 2: 255.
8. *The transcript of Boris Johnson's remarks at the UN General Assembly*. Available at: // https://www.wired.com
9. Shejgal E.I. *Semiotika politicheskogo diskursa*: monografiya. Moskva; Volgograd, 2000.
10. Klyuev Yu.V. *Politicheskij diskurs v massovoj kommunikacii: analiz publichnogo politicheskogo vzaimodejstviya*. Moskva; Berlin, 2016.

Статья поступила в редакцию 01.09.22

УДК 811.111.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-293-295

Tetakaeva L.M., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of the English Language, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: lyelya62@mail.ru*
Abdulayeva R.N., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of the English Language, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: rezeda1973@mail.ru*
Shakhemirova S.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of the English Language, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: vagidovas@mail.ru*
Aliev Z.G., *Master (Information Technology), senior teacher, Department of the English Language, Faculty of Foreign Languages, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: zerdecs19752001@mail.ru*

LINGUOCULTUROLOGICAL FEATURES OF THE IMAGE OF A WOMAN IN ENGLISH AND KUMYK PHRASEOLOGY. The article presents an analysis of gender-marked phraseological units of the English and Kumyk languages, which led to the conclusion that the perception of women's images is formed under the influence of national gender stereotypes, which are reflected in the linguistic cultures of the English and Kumyks. For the first time, a study of the image of a woman in English and Kumyk phraseology made it possible to establish her role and attitude towards her in society and to determine the status of a woman in English and Kumyk society. Considering the formation of a woman in the English and Kumyk linguocultures, similarities and differences in the representation of a woman in all her hypostases in phraseology are revealed. The authors of the study come to conclusion that married English and Kumyk women are presented as keepers of the hearth, the stronghold of the family. Idioms are found that demonstrate an image of a woman-wife and show the inviolability of family ties, the distribution of responsibilities in the family, as well as friendly relations between husband and wife, but in both cultures depraved in women depravity, lack of intelligence, poor relations with the mother-in-law, chattiness, which can cause divorce. In English idioms, a wife is shown to be more independent than in the Kumyk units. In the Kumyk phraseologisms, due to the national mentality, some dependence of women on men and even the possibility of polygamy are reflected, although the latter is condemned.

Key words: **image, gender stereotype, phraseology, phraseological unit, positive assessment, negative assessment, gender linguistics.**

Л.М. Тетакаева*, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: lyelya62@mail.ru*
Р.Н. Абдулаева*, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: rezeda1973@mail.ru*
С.В. Шахэмирова*, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: vagidovas@mail.ru*
З.Г. Алиев*, ст. преп., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: zerdecs19752001@mail.ru*

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗА ЖЕНЩИНЫ В АНГЛИЙСКОЙ И КУМЫКСКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ

Статья посвящена анализу гендерно маркированных фразеологизмов английского и кумыкского языков, который позволил сделать вывод о том, что восприятие образов женщины формируется под влиянием национальных гендерных стереотипов, которые находят своё отражение в лингвокультурах англичан и кумыков. Впервые проведенное исследование образа женщины в английской и кумыкской фразеологии позволил установить ее роль и отношение к ней в обществе и определить статус женщины в английском и кумыкском обществе. Рассматривая становление женщины в английской и кумыкской лингвокультурах, были выявлены сходства и различия репрезентации женщины во всех её ипостасях во фразеологии. Авторы исследования пришли к выводу о том, что замужние англичанки и кумычки представлены как хранительницы домашнего очага, оплот семьи. ФЕ, демонстрирующие образ женщины-жены, показали нерушимость семейных уз, распределение обязанностей в семье, а также дружеские отношения между мужем и женой, однако в обеих культурах в женщинах порицается порочность, недостаток ума, плохие отношения со свекровью, болтливость, которая может стать причиной развода. В английских ФЕ жена показана более независимой, чем в кумыкских ФЕ. В кумыкских фразеологизмах по причине национального менталитета получила отражение некоторая зависимость женщин от мужчин и даже возможность многоженства, хотя последнее порицается.

Ключевые слова: **образ, стереотип, фразеология, фразеологическая единица, положительная оценка, отрицательная оценка, нейтральная оценка, гендерная лингвистика**.

Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта Главы Республики Дагестан 2021

Актуальность исследования обусловлена тем, что проблема сопоставительно-типологического изучения языков, а конкретно – сравнения английского и кумыкского языков является малоизученной. В то время важно отметить, что именно лексико-фразеологическая система языка выступает как ведущая сфера взаимодействия различных языков, в том числе достаточно далёких друг от друга в лингвистическом плане. Предметом настоящего исследования являются национально-специфические фразеологизмы, раскрывающие образ женщины во фразеологии английского и кумыкского языков.

Цель данной статьи состоит в сопоставлении образа женщины в английской и кумыкской фразеологии. Поставленная цель достигается путем решения следующих задач:

– сопоставление фразеологических единиц английского и кумыкского языков, вербально отражающих образ женщины;

– выявление сходств и различий репрезентации образа «женщина» в английской и кумыкской фразеологии на основе общих и специфических этнических признаков носителей английской и кумыкской культур.

Научная новизна данного исследования определяется тем, что в нем впервые проводится сопоставительный анализ фразеологизмов, репрезентирующих образ женщины на материале фразеологических единиц английского и кумыкского языков.

Теоретическая значимость работы заключается в том, что данное исследование вносит вклад в изучение проблем фразеологии, где язык рассматривается как динамическая система с учетом его функционирования в обществе, а гендерная составляющая имеет свои специфические способы репрезентации опыта в ее фразеологическом фонде для каждой национальной культуры.

Практическое значение работы заключается в возможности использовать ее результаты в курсах по межкультурной коммуникации, лексикологии, фразеологии, сопоставительной типологии и лингвокультурологии.

Проблема образности является достаточно актуальной в лингвистике. По мнению автора Е.Н. Колодкиной, образность рассматривается как «способность слова вызывать в индивидуальном сознании некоторый чувственный образ, зрительные, слуховые, осязательные, моторно-двигательные и другие представления об обозначаемом» [1, с. 23].

Такой ученый, как В.В. Виноградов, представляет образность как «семантическую двуплановость, перенос названия с одного объекта на другой» [2, с. 42–49].

При этом образность нередко противопоставляется автологии, в то время как под автологией понимается процесс употребления слов в прямом значении.

Исследователь М.С. Мезенин считает, что «образность вторична по отношению к автологии, как образ вторичен по отношению к объекту» [3, с. 34].

Как отмечает известный филолог К.В. Харченко, «условность связи между означаемым и означающим определяет возможность переноса наименования с одного объекта на другой, а устойчивость этой связи обеспечивает сохранение означающим связи со старым объектом» [4, с. 41].

При этом, по мнению учёного И.Р. Гальперина, «понимание образности как отношения между двумя типами лексического значения слова отражено в определении лингвистического образа как результата взаимодействия словарного и контекстуального значений» [5, с. 13].

Исследователь-филолог И.В. Арнольд рассматривает такие характерные для образа черты, как экспрессивность, эмоциональность и оценочность [6, с. 76].

Рассматривая образ женщины, следует отметить, что на протяжении истории человечества ее роль в обществе постоянно менялась. В прежние времена женщина была бесправна, и отношение к ней было по большей части негативно, что нашло отражение в языке, в частности во фразеологии.

На сегодняшний день женщина получила в обществе равные права с мужчиной. Женщины имеют право находиться на главных позициях в экономике и политике. Данные изменения отражаются в языке, который выступает «зеркалом культуры».

В последние годы усилился интерес к гендерологии, которая изучает социально-детерминированные роли и сферы деятельности мужчин и женщин, зависящие от социальной реорганизации общества.

При анализе оценки образа женщины во фразеологии английского и кумыкского языков учитываются оценочные стереотипы, включающие свойства предметов, которые образуют стандартные наборы признаков и стереотипные представления об объекте в ценностной картине мира, иначе говоря, делают упор на объективные и субъективные факторы оценки, так как мы рассматриваем образ женщины в совокупности моральных и поведенческих качеств, а также с учетом правовых, и моральных норм народов. Немаловажным является уточнение роли оценок субъективного и объективного компонентов.

По мнению А.В. Артемовой, «оценочность включает объективно-субъективный статус. Объективность выявляется в системе принятых в обществе норм, а субъективность – в выражении мнения субъекта об обозначаемом» [7, с. 416].

В процессе проведённого нашим авторским коллективом исследования было проанализировано 800 английских и кумыкских фразеологических единиц (ФЕ), репрезентирующих образ женщины. Вследствие этого фразеологизмы были распределены по группам, представляющим становление женщины в английской и кумыкской лингвокультурах, с учётом семы возраста и во всех её ипостасях: девушка, женщина в роли жены, женщина в роли матери, пожилая женщина.

В английских и кумыкских ФЕ социальный статус женщины определяется по делению на замужних и незамужних. В английском языке фразеологизм ***young lady*** `*девушка*` вербализирует молодую, красивую и незамужнюю девушку, имеющую поклонников, желающих взять её в жены.

В кумыкском языке фразеологизм гюнде гелин, гюнде къыз,`букв.: *в один и тот же день и невеста и девушка*` описывает девушку, которая любит красиво одеваться, наряжаться, находится на выданье.

Необходимо отметить, что в обеих лингвокультурах незамужняя девушка уделяет много времени своей внешности и желанна для лиц мужского пола.

Так, девушка в английской фразеологии представлена следующим образом: ***англ. blond number*** `*блондиночка*`; ***cover girl*** `*хорошенькая девушка, прямо с обложки журнала*`; ***a glamour girl*** `*красотка, шикарная девица*`; ***a hot number*** `*зажигательная особа, девица с огоньком*`; ***a pin-up girl*** `*фотография красотки, вырезанная из газеты или журнала*`; ***as plump as partridge*** `*пухлая, толстенькая, пышка*`; ***as sweater girl*** `*девушка с пышным бюстом в свитере в обтяжку*`.

В английской культуре к одинокой девушке, которая живет самостоятельно, не зависит от родителей и не имеет мужа (мужчину) – ***bachelor's girl*** `*холостячка, одинокая девушка*` относятся уважительно из-за того, что она способна обходиться без посторонней помощи.

Феминизм, направленный на достижение равенства женщин и мужчин, привел к тому, что женщины начали уделять больше внимания карьерному росту, нежели семье. Если самостоятельные девушки оцениваются обществом положительно, то незамужние женщины в возрасте репрезентируются во фразеологизмах в негативном свете: англ. ***an unappropriated blessing*** `невостребованное сокровище`; ***be on the shelf*** `*остаться старой девой, не выйти замуж*`; ***lead apes in hell*** `*умереть старой девой*`.

В ходе анализа образа девушки в кумыкском языке были обнаружены следующие фразеологизмы:

кум. ***эркек къыз*** ` *девочка, которая больше играет, общается с мальчиками*`, говорящий об отсутствии женственности и наличии мужского волевого характера. Однако по достижении определённого возраста кумычка превращается в нежную, красивую девушку: ***етишген къыз*** `*зрелая девушка, девушка на выданье*`; ***чагъы етген къыз***, `букв.: *дошедшая девушка, зрелая, достигшая зрелого возраста девушка (девушка на выданье)*.

В кумыкском языке фразеологизм уьйде къалгъан (къыз) `***девушка, которая не вышла замуж***` несёт негативный оттенок, характеризуя её как невостребованную и нежеланную.

Английская фразеология вербализирует одинокую девушку позитивно, как девушку самостоятельную, живущую отдельно от родителей, однако порицается старая дева. В кумыкской же фразеологии незамужняя девушка репрезентируется негативно, как несамостоятельная, живущая на попечении семьи.

Если обратиться к истории наших предков, то можно заметить, что юноша женился на девушке, лишь посмотрев на мать: англ. ***he that would the daughter win, must with the mother first begin*** *'на мать посмотрев, дочь возьми (на край посмотрев, сукно покупай)*'. И в кумыкском языке были зафиксированы ФЕ, доказывающие, что девушку брали в жены, увидев мать: кум. ***анасына къарап къызын ал*** `*возьми замуж дочь, прежде узнав, кто её мать*`.

А если англичанин решил жениться, то он не будет обращать внимание на общественное мнение при выборе спутницы жизни, предпочитая самостоятельно принимать решения.

Однако такое нельзя сказать о кумыке: ***анасы макътагъанны алма, хоншулары макътагъанны къойма*** `*на хвалимой (её) матерью не женись, хвалимую соседями не оставляй (женись)*`.

Женщина в роли жены представлена в английской фразеологии как хранительница домашнего очага:

англ. ***men make houses, women make homes*** `*мужчины создают дома, а женщины – домашний очаг*`; ***woman's place is her own house*** `*место женщины в доме*`; ***a woman's work is never done; do the honours (of the house, table, town)*** `*работе по дому конца нет*`, но в то же время женщины – слабый пол и нуждаются в сильном плече: ***a clinging vine*** `*овившаяся лоза, слабая, беспомощная женщина, целиком зависящая от мужчины*`.

Кумычка также занимается домашним хозяйством, и это является основным её предназначением:

кум. ***ъатынлар – уьйню аркъа таяву*** `*женщина – опора для дома*`.

Также выявлено, что, связав себя узами брака, со временем жена как в английском, так и в кумыкском обществах становится единым целым со своим мужем:

англ. ***husband and wife live the same life; like husband like wife*** `*муж и жена – одна сатана*`; ***in the husband wisdom, in the wife gentleness***. `*муж – голова, жена – душа*`.

кум. ***къатын айтар, эр къайтар; къатын деген – бойну, эр деген – баги*** `*жена – шея, муж – голова*`.

Необходимо отметить, что и в кумыкской, и английской фразеологии были зафиксированы ФЕ, репрезентирующие образ женщины негативно:

Отношения со свекровью: англ. ***she is well married who has neither mother-in-law nor sister-in-law by her*** `*хорошо вышла замуж та, у которой нет ни свекрови, ни золовки*`; ***happy is she who marries the son of dead mother*** `*счастлива та, что вышла замуж за сына умершей матери*`; кум. ***геленин гюллеген къайнана гюн гёрмес*** `*свекровь, которая завидует невестке, счастья не увидит (*букв.*: солнца не увидит)*`; ***геленин чайнагъан къайнана гелинсиз къалыр*** `*свекровь, которая мучает (*букв.*: грызёт) невестку, без невестки останется*`.

Связь с дьяволом. В английских и кумыкских ФЕ прослеживается мысль об изначальной греховности женщины и ее связи с дьяволом: англ. ***women are the devil's nets*** `*женщины – это дьявольские сети*`; кум. ***олжанг ёкъ буса, албаслыны къучакъларсан*** `*если мужа нет, ведьму обнимешь*`.

Порочность: англ. ***weak sister*** `*легкодоступная женщина*`; ***woman of the easy kind*** `*доступная женщина*`; ***working girl,*** досл.: `*работающая девушка; часто эвфемизм слова «проститутка»*`; ***painted up to the eyes*** `*размалеванная, сильно накрашенная*`; ***fraily, the name is woman*** `*непостоянство женщиной зовется*`; ***fancy woman*** `*любовница*`; ***a woman of pleasure*** `*куртизантка, проститутка*`; ***a woman of the street*** `*проститутка*`;

кум. ***анасы билмей, къызы къагьба болмас*** `*без ведома матери дочь проституткой не станет*`; ***анасы ёргъа буса, къызы болур,*** букв.: `*если мать аллюр, дочь будет безнравственной*`.

Кумыкская мудрость гласит, что в неумении женщины промолчать, сдержав свой гнев, таится причина разводов: ***къатынны тили озар, эргишини къолу озар*** `*у женщины язык без костей, у мужчины дело спорится*`; ***къатунну тили эрни тёшекде ятгъанда да къоймас*** `*язык жены не оставит мужа в постели*`. Причинами разводов может быть лень жены: ***эринчекни эр алмас, эр алса да, сакъламас*** `*ленивую [девушку] никто замуж не возьмет, а если и возьмет, жить с нею не станет (разведется)*`, а также недоверие мужа: ***къатынгъа инанмагъан къатынсыз къалыр*** `*кто не верит жене, тот без жены останется*`.

Хотя в основном у англичан в семье наблюдается равноправие: ***a good husband makes a good wife*** `*у хорошего мужа и жена хорошая*`; ***a good wife makes a good husband*** `*у хорошей жены и муж хорош*`, однако были зафиксированы фразеологизмы, в которых порицались сварливые жёны: ***better to live on the roof than share the house with a nagging wife*** `*лучше жить на углу крыши, чем жить в одном доме со сварливой женой*`; ***all are good lasses, but where come bad wives?*** `*все невесты добрые, откуда ж берутся злые жены?*`, и мужья-подкаблучники: ***a hen-pecked husband*** `*муж-подкаблучник*`; ***an obedient wife commands her husband*** `*жена мужа не бьет, а под свой норов ведет*`; ***his wife wears the trousers*** `*быть под каблуком у жены*`.

Как зафиксировано в кумыкской фразеологии, поведение жены зависит от мужа: кум. ***эр ибийни – къатыны бийче*** `*у кого муж князь, у того жена княгиня*`; ***эр ичомартболса, къатыны къызгъанч болмас*** `*если муж щедрый, жена не станет жадной*`. Для кумычки покорность является одной из основополагающих черт, с детства им прививают чувства долга, ответственности перед

семьей, мужем, семьей мужа: ***атасыны тор янындан эрини арты къолай*** *`чем роскошная жизнь в отцовском доме, лучше порог дома мужа`*; ***насипли къатын эрден тюзелер*** *`счастливая женщина счастлива замужем`*; ***авлетингни яшда уьйрет, къатынынгны башда уьйрет*** *`ребенка воспитывай с детства, а жену прежде того`*. Тем не менее были зафиксированы ФЕ, в которых осуждаются жёны: ***эрини сакъалы, башы чакъсыз агъарса, къатыны къайыр экени белгиси*** *`если у мужа борода или голова раньше времени поседеет, понятно, что его жена злая`*, и мужья-многоженцы: ***эки къатынны эри, аллагь сакъласын сени*** *`боже упаси от мужчины, имеющего двух жен`*; ***эки къатынны эри, очардыр ону ери*** *`место мужа двух жен – годекан`*.

При разводе кумык должен вести себя достойно, какой бы ни была причина развода: кум. ***ашайгъана шынгны тёкме, къойгъан къатынынгны сёкме*** *`не выливай еду, которую ешь, не порочь женщину, с которой развелся`*; ***яхшы эркек айрылгъан къатынын сёкмес*** *`хороший мужчина не будет бранить бывшую жену`*.

Англичанин считает брак удачным, когда счастье мужчины напрямую зависит от материального положения его будущей жены, и брак рассматривается с точки зрения выгоды:

англ. ***cupboard love*** *`корыстная любовь, любовь с расчетом`*; ***a fair wife without fortune is affine house without furniture*** *`отличная жена без состояния, как хороший дом без мебели`*.

Кумык также не лишён корысти в браке: ***ярлыны къызы гьайбат болса да, эрге бармас, байны къызы маймакъ болса да, уьйде къалмас*** *`дочь бедняка, если даже красивая, замуж не выйдет, (а) дочь богача, если даже косолапая, дома не останется`*.

Часто кумыки недооценивают своих жен, и жены соседей и друзей им кажутся лучше: ***биревню къатыны биревге къыз гёрюнюр*** *`чужая жена девушкой кажется`*; ***хоншуну хоразы – къаздай, къатыны – къыздай*** *`петух соседа кажется гусем, а жена – девушкой`*.

Несмотря на то, что сущностной характеристикой нашей цивилизации является идеология господства над женщинами, институт материнства остается незыблемым. Это подтверждается фразеологизмами: англ. ***expectant mother*** *`беременная женщина, будущая мать`*; ***be big with child; be in a certain delicate*** *`быть в интересном положении, быть беременной`*, которые демонстрируют одну из важных функций женщины – способность иметь потомство.

Жизнь ребенка зависит от матери с первых дней жизни, и живительную силу дает материнское молоко: англ. ***milk mother*** *`молочная мать`*, кум. ***эмчек ана*** *`молочная мать; женщина, вскармливающая чужого ребёнка`*.

В кумыкском языке, в отличие от английского, были обнаружены клятвы, связанные с материнским молоком: кум. ***анамны сютю гьарам болсун!*** букв.: *`пусть мне не пойдёт впрок молоко моей матери!`*, соотв. *`чтоб мне пусто было!`* и самые сильные проклятия: ***ананг берген сют гьарам болсун!*** букв.: *`пусть молоко твоей матери будет тебе не впрок`*, соотв. *`чтоб тебе пусто было`*; ***бурнунгдан (танавларынгдан) гелсин – (гелгир)***, букв.: *`чтобы через твой нос вышло; пусть впрок не пойдёт`*; ***анасыны сютю гьарам болсун!*** *`пусть молоко матери будет ему не впрок!`*.

Фразеологизмы в английской и кумыкской лингвокультурах свидетельствуют о нерушимой связи матери и дитя:

англ. ***like mother, like child; like mother, like daughter; as is the mother, so is her daughter*** *`яблоко от яблони недалеко падает`*,

кум. ***анасы терекге минсе, къызы бутакъа минер*** *`яблоко от яблони недалеко падает.*

Можно сделать вывод о том, что по матери судят о детях, и мнение о матери распространяется и на ее детей. Также образ жизни матери влияет на образ жизни детей, и по детям судят о том, какая мать.

В обеих лингвокультурах найдены фразеологизмы с отрицательной коннотацией, демонстрирующие неумение матерей воспитывать своих детей из-за чрезмерной любви к ним:

англ. ***mother's darling; mamma's darling*** *`маменькин сынок, маменькина дочка`; **mama's boy*** *`неженка`*; ***a mother's love is blind*** *`любовь матери слепа`*.

кум. ***анасыны баласы; анасыны хонтайы*** *`маменькин сыночек`*.

Это приводит порой к неприятным последствиям:

англ. ***a child may have too much of his mother's blessing*** *`мать своей любовью может иногда испортить ребенка`*; ***mother's darlings are but milksop heroes*** *`из маменькиных сынков героев не выйдет`*. Такие качества не приветствуются в мужчинах, защитниках Родины;

кум. ***аналардан осал тувгъан уланны, тюелеге минип чыкъса да, ит хабар*** *`парня, родившегося от матери слабохарактерным, даже если верблюда оседлает, собака укусит`*.

Кумыкская фразеология, в отличие от английской, призывает любить, уважать мать:

кум. ***анасын сюймейген сыйдан тюшер*** *`тот, кто не любит мать, выйдет из доверия`*; ***ата-анагъа сый этмеген сыйдан тюшюр*** *`отца и мать, если не уважаешь, сам уважение потеряешь`*, слушать ее: ***ана айтгъанны этмеген, мурадына этмеген*** *`кто не слушает советы матери, у того не сбываются желания.*

Необходимо отметить, что в кумыкских фразеологических единицах мать для детей значит намного больше, чем отец: ***ананы янын да яхшылык*** *`возле матери добро`*; ***анагоьлсе, атанг агъавдур*** *`мать умрёт – отец станет дядей`*.

В исследуемых лингвокультурах с матерью связывают патриотизм народа: англ. ***the mother country*** *`Родина`*, и любовь к родному языку: ***the mother's tongue*** *`родной язык`*;

кум. ***адамны ана тили анасы йимик*** *`родной язык, словно мать родная`*; ***ана тили – жан тамуру*** *`родной язык (язык матери) − самое дорогое для человека`*.

Необходимо отметить, что данные фразеологизмы демонстрируют трепетное отношение к Родине, языку через ассоциацию с матерью.

Рассматривая становление женщины в английской и кумыкской лингвокультурах и выявляя сходства и различия репрезентации женщины во всех её ипостасях во фразеологии, мы пришли к выводу, что незамужние англичанки и кумычки прежде всего озабочены своей внешностью, но их поведение имеет разные оттенки в восприятии английским и кумыкским обществами: их самостоятельность оценивается позитивно в английском обществе и негативно у кумыков.

Замужние англичанки и кумычки представлены как хранительницы домашнего очага, оплот семьи. ФЕ, демонстрирующие образ женщины-жены, показали нерушимость семейных уз, распределение обязанностей в семье, а также дружеские отношения между мужем и женой, однако в обеих культурах в женщинах порицается порочность, недостаток ума, плохие отношения со свекровью, болтливость, которая, по мнению кумыков, может стать причиной развода. В английских ФЕ жена показана более независимой, чем в кумыкских ФЕ. В кумыкских фразеологизмах по причине национального менталитета получила отражение некоторая зависимость женщин от мужчин и даже возможность многоженства, хотя последнее порицается.

Выступая в роли матери, англичанка и кумычка должны быть образцами поведения для своих детей, поскольку мнение о них распространяется на их детей. Мать играет существенную роль в воспитании будущего поколения и от неё зависит будущее её детей. Порой чрезмерная любовь к ребёнку влияет на него негативно. Кумыкская фразеология, в отличие от английской, призывает любить, уважать и слушать мать.

Библиографический список

1. Колодкина Е.Н *Специфика психолингвистической трактовки параметров конкретности, образности и эмоциональности значения существительных*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Калинин, 1986.
2. Виноградов В.В. К вопросу о слове и образе. *Вопросы литературы*. 1960; № 5: 42–49.
3. Мезенин С.М. *Образные средства языка (на примере произведений Шекспира)*. Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2002.
4. Харченко К.В. *Путеводитель по научному стилю английского языка*: учебное пособие. Белгород: Издательство БелГУ, 2004.
5. Гальперин И.Р. *Очерки по стилистике английского языка*. Москва: Либроком, 2014.
6. Арнольд И.В. *Стилистика. Современный английский язык*. Москва: Флинта, 2004.
7. Артёмова А.В. *Эмотивно-оценочная объективация концепта «Женщина» в семантике фразеологических единиц: На материале английской и русской фразеологии.* Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Пятигорск, 2000.

References

1. Kolodkina E.N *Specifika psiholingvisticheskoj traktovki parametrov konkretnosti, obraznosti i `emocional'nosti znacheniya suschestvitel'nyh*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Kalinin, 1986.
2. Vinogradov V.V. K voprosu o slove i obraze. *Voprosy literatury*. 1960; № 5: 42-49.
3. Mezenin S.M. *Obraznye sredstva yazyka (na primere proizvedenij Shekspira)*. Tyumen': Izdatel'stvo Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta, 2002.
4. Harchenko K.V. *Putevoditel' po nauchnomu stilyu anglijskogo yazyka*: uchebnoe posobie. Belgorod: Izdatel'stvo BelGU, 2004.
5. Gal'perin I.R. *Ocherki po stilistike anglijskogo yazyka*. Moskva: Libpokom, 2014.
6. Arnol'd I.V. *Stilistika. Sovremennyj anglijskij yazyk*. Moskva: Flinta, 2004.
7. Artemova A.V. *`Emotivno-ocenochnaya ob`ektivaciya koncepta "Zhenschina" v semantike frazeologicheskih edinic: Na materiale anglijskoj i russkoj frazeologii.* Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Pyatigorsk, 2000.

Статья поступила в редакцию 11.08.22

УДК 811.351.22 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-296-298

Tetakaeva L.M., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of the English Language, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: lyelya62@mail.ru*
Aliev Z.G., *Master (Information Technology), senior teacher, Department of the English Language, Faculty of Foreign Languages, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: zerdecs19752001@mail.ru*
Abdulayeva R.N., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of the English Language, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: rezeda1973@mail.ru*
Shakhemirova S.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of the English Language, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: vagidovas@mail.ru*

GENDER ROLES OF A MAN AND A WOMAN IN THE SYSTEM OF KINSHIP RELATIONS IN DARGIN PHRASEOLOGY. The article examines gender stereotypes in the system of kinship relations based on the phraseological and paremiological units of the Dargin language. The analysis made it possible to determine the perception of images of a man and a woman in the Dargin language picture of the world in terms of related social roles, relations between them and their public perception. The study of gender stereotypes allows to present the mentality of a certain ethnic group in terms of social statuses, and phraseological and paremiological units, being one of the brightest means of expressing the identity of a native-speaking people, allow to express a whole range of cultural meanings.

Key words: **gender stereotypes, kinship relations, social status, phraseology, phraseological unit, paremiological unit, gender linguistics.**

Л.М. Тетакаева*, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: lyelya62@mail.ru*
З.Г. Алиев*, ст. преп., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: zerdecs19752001@mail.ru*
Р.Н. Абдулаева*, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: rezeda1973@mail.ru*
С.В. Шахэмирова*, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: vagidovas@mail.ru*

ГЕНДЕРНЫЕ РОЛИ МУЖЧИНЫ И ЖЕНЩИНЫ В СИСТЕМЕ РОДСТВЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ В ДАРГИНСКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ

В данной статье рассматриваются гендерные стереотипы в системе родственных отношений на материале фразеологических и паремиологических единиц даргинского языка. Проведенный анализ позволил определить восприятие образов мужчины и женщины в даргинской языковой картине мира в аспекте родственных социальных ролей, отношений между ними и оценка их в обществе. Изучение гендерных стереотипов позволяет представить менталитет определенного этноса с точки зрения социальных статусов, а фразеологические и паремиологические единицы, являясь одним из ярких средств выражения самобытности народа – носителя языка, позволяют выразить целый комплекс культурных смыслов.

Ключевые слова: **гендерные стереотипы, родственные отношения, социальный статус, фразеология, фразеологическая единица, паремиологическая единица, гендерная лингвистика.**

Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта Главы Республики Дагестан 2021

Актуальность данной работы заключается в том, что фразеологические и паремиологические единицы даргинского языка мало изучены с точки зрения реализации гендерных стереотипов в системе родственных отношений, выражения образов мужчины и женщины в даргинской культуре, их социальных ролей и функций в процессе становления семьи как представителя малой социальной группы. Особенности гендерных представлений могут отличаться в различной степени в разных культурах. Однако нередки случаи, когда некоторые стереотипные представления частично или полностью совпадают в языковых картинах мира нескольких культур. Нами предпринята попытка описания гендерных особенностей и различий, родственных ценностных характеристик того или иного гендера в даргинской культуре.

Основной целью данной статьи является выявление национально-культурных особенностей фразеологических и паремиологических единиц в даргинском языке, репрезентирующих образы мужчины и женщины с точки зрения их родственных связей и отношений.

Для достижения поставленной цели были решены следующие **задачи**:

– проведен анализ фразеологических и паремиологических единиц даргинского языка с терминами родства;

– выявлены гендерные особенности, социальные роли и статусы мужчины и женщины в даргинской семье.

Научная новизна данной работы определяется тем, что в ней впервые дается характеристика фразеологических и паремиологических единиц как средств репрезентации родственных гендерных стереотипов в даргинской лингвокультуре.

Теоретическая значимость работы заключается в том, что в ней рассмотрены фразеологические и паремиологические единицы даргинского языка с целью определения гендерных ролей в даргинской картине мира.

Практическая значимость работы заключается в том, что результаты, полученные в ходе исследования, могут быть использованы при сравнительно-сопоставительном анализе двух или более языковых культур, а также при анализе конкретного языкового материла, который может содействовать практическому изучению и преподаванию даргинского языка в образовательных учреждениях.

На сегодняшний день фразеология как одно из стремительно развивающихся научных направлений языкознания в аспекте исследования национально-культурной специфики родственных и неродственных языков все чаще становится объектом изучения отечественных ученых-исследователей. Фразеологические единицы (ФЕ), являясь основным объектом изучения фразеологии, служат средством отражения национальной культуры, описания обычаев и традиций, передачи специфики национального фольклора и художественной литературы. Фразеологические единицы, по мнению А.В. Кунина, – это устойчивые сочетания лексем с полностью или частично переосмысленным значением [1]. Я.К. Авербух определяет термины «фразеологизм» и «фразеологическая единица» как «устойчивое, воспроизводимое в речи сочетание слов или предложение с полностью или частично переосмысленным значением» [2].

Наиболее общими признаками ФЕ принято считать раздельнооформленность; языковую устойчивость; семантическую целостность и идиоматичность.

Термин «раздельнооформленность» предполагает, что состав ФЕ включает две или более словесные позиции. Проявлением устойчивости является воспроизводимость в конкретной речевой ситуации, что в большей степени присуще клише, вводным ремаркам. В понятие «идиоматичность» включаются переосмысленное значение и непрозрачность семантики словесного комплекса [3].

В современной лингвистической литературе как синонимичные термины употребляются «фразеологическая единица» и «фразеологизм». Термином «фразеологизм» принято обозначать несколько разнородных типов словосочетаний: идиомы, фразеологические сочетания, речевые штампы, паремии (пословицы и поговорки), клише, крылатые выражения [4].

В настоящей работе рассматриваются гендерные стереотипы в даргинской языковой картине мира, изучение которых позволяет представить менталитет определенного этноса с точки зрения социальных статусов, функций и стереотипов. Одним из основных средств выявления национально-культурной информации, содержащейся в языке какого-либо народа, являются фразеологические и паремиологические единицы, которые наиболее ярко и четко отражают самобытность народа – носителя языка. Под гендером принято понимать совокупность характеристик, относящихся к femininности и маскулинности. Гендер – это одно из базовых измерений социальной структуры общества наряду с классовой принадлежностью, возрастом и другими характеристиками, организующими социальную систему [5].

Нами было проанализировано более 300 гендерных фразеологических единиц даргинского языка, в основном с терминами родства: *мужчина* ***(мурул)*** в роли *мужа* ***(мурул)***, *отца* ***(дудеш)*** *и сына* ***(урши)***; *женщина* ***(хьунул)*** в роли *жены* ***(хьунул)***, *матери* ***(неш, аба)*** *и дочери* ***(рурси)***.

Указанные гендерные роли характеризуют значимость мужчины и женщины в обществе с положительной точки зрения, демонстрируют роль каждого в становлении семьи как социальной группы, ее ценностей и благосостояния.

Так, в даргинских пословицах и поговорках мужчина представляется как глава семьи, в качестве основного добытчика, кормильца и владельца семьи:

Давла – мурулла сархибдеш, г1ях1си хъали – хьунулла сархибдеш. *'Богатство – заслуга мужа, уютный дом – заслуга жены'.*

Мурул вебкIалли, баркатрабетихъу. *'Когда умирает хозяин/муж, вслед пропадает и его имущество'.*

В даргинских паремиях мужчина в семье характеризуется как лидер, главенствующий над женщиной/женой, и любое нарушение этого правила является поводом для неодобрения, порицания и высмеивания:

Хьунуй кьапIа чебиив, муруй – кIана. *'Когда муж живет под башмаком у жены';* букв.*: 'жена надела папаху, муж – платок'.*

Хьунуй кайкахъибси мурул адх1елзан. *'Муж, сваленный женой, уже не поднимется'.*

Хьунуй уциб. *'Находится в подчинении у жены, под каблуком;* букв.*: жена держит'.*

Положительное влияние мужчины на облик женщины, роль мужа в аспекте положительного отношения окружающих к женщине/жене, а также когда на первую ступень ставятся мужские качества, прослеживается в следующих изречениях:

Мурулагарси хьунул-бацхIебацунсихъугъунарирар. *'Женщина без мужчины (жена без мужа), как невспаханное поле'.*

Ц1ахсихьунулг1ях1си муруй жагариркьу. *'Некрасивую женщину хороший муж может сделать красивой'.*

Вместе с тем в даргинской культуре высмеивается мужчина или муж, который не достоин жены в силу ряда причин: не справляется в достаточной мере со своими обязанностями хозяина, главы семьи, не заботится о ее благосостоянии, плох в труде или в отношениях с женой**:**

Г1ях1си хьуна вайси мурулра вирар. *'У хорошей жены бывает плохой муж'.*

Г1ях1сихьуна, г1ях1си мурул х1ейрар. *'Хорошей жене не достается хороший муж'.*

Мужские социальные функции в даргинской лингвокультуре представлены не только ролью мужа, но и отца, имеющего высокий и важный социальный статус. Отец является опорой и защитой семьи, примером для подражания, а его престиж незыблем и непоколебим:

Дудеш агарси урши гьарктиунза гъунавирар. *'Где хороший отец, там и сын-молодец;* букв. *сын без отца, как открытая дверь'.*

Дудешла х1яйчив айзурси сай. *'Сильно походит на отца;* букв.*: в отцовском духе родившимся является'.*

Нешли нушала рух1лис ванадеш луга, дудешли – шала. Букв.: *'мать дает душе тепло, отец – свет'.*

Ватурсигъуна сай дудешли. *'Совсем как отец;* букв.: *за отца остался'.*

Именно отец всегда являлся образом для подражания, авторитетом для сына, который подчинялся воле отца и был похож на него в своем поведении, поступках и отношении к окружающим:

Дудешли кьяш кац1ибих1и уршили бек1 кабирхьу. *'Туда, куда отец ногу поставит, сын голову положит'.*

Дудешла душман уршилис юлдаш ветх1ерар. *'Враг отца не будет другом сыну'.*

Дудешла х1яйчив айзурси сай. *'В отцовском духе родившийся, сильно походит на отца'.*

Один из главных аспектов в жизни любого народа, и народов Кавказа в частности, который выделяется и в даргинской паремиологии, – это продолжение рода. Исходя из этого, роли сына в данном случае уделяется особое внимание, и его рождение в семье является более предпочтительным, чем рождение дочери:

Дурх1я агарси хъулибталих1 х1ебирар. *'В доме, где нет сына, – несчастье'.*

Урши хъайг1ивях1 х1ерик1ар, рурси дурарях1. *'Сын в дом смотрит, а дочь на улицу'.*

Хъали биц1ибси урши. *'Дом, наполнивший счастьем сын'.*

Также в даргинской фразеологии особое внимание уделяется крепкому физическому состоянию мальчика/сына как будущего мужа и отца, способного всегда встать на защиту чести и достоинства семьи:

Синкала дурх1ягъуна сай. *'Здоровый и с крепким телосложением мальчик;* букв.*: как медвежонок'.*

Гамушла дурх1ягъуна сай. *'Плотный и рослый мальчик с крепким телосложением;* букв.: *на буйволенка похож'.*

Чlакала дурхlягъуна сай. *'О храбром и смелом мальчике;* букв.*: дитя орла, орленок'.*

Среди фразеологических единиц даргинского языка для описания сыновьей силы, крепости духа, бесстрашия и отваги используются не только зооморфизмы, но и названия природных стихий, которые характеризуют мужчину как сильного, ловкого, отчаянного, а порой даже бесшабашного человека:

Ц1агъуна урши. *'Очень храбрый, ловкий, преуспевающий юноша/сын;* букв.: *огнеподобный юноша'.*

Цlала тlякьгъуна урши. *'Отчаянный, бесшабашный юноша/сын;* букв.: *юноша/сын словно искорка'.*

Лямцlгъуна урши. *'О быстром, ловком юноше/сыне;* букв*: 'мальчик как молния'.*

Согласно обычаям и традициям даргинской культуры самым приоритетным качеством характера любого мужчины с самого его рождения являются мужество, храбрость, смелость, а трусость и слабость характера просто неприемлемы:

Бец1ла дурх1я, бец1ла дурх1ягъуна сай. *'Сын бесстрашного отца;* букв.*: волчье дитя'.*

Вайгъабза варкьесличиб, нешлакани беръубли гьалаб саби. *'Пусть мать не родит труса'.*

Вайгъабза варкьниличиб, неш ребк1ни гьалаб саби. *'Пусть лучше мать умрёт, чем родит труса'.*

Даргинская фразеология объективизирует сына не только как храброго и бесстрашного мужчину, способного служить защитой для близких, не быть трусом, почитать родителей, но и человека, для которого важны умственные способности и образование:

Белч1уди касибси дурх1я багьуди агарси дудешличив халал сай. *'Образованный сын умнее необразованного отца'.*

Нешра дудешра бебк1х1ебебк1или калесигъуна дурх1я ах1енри. *'О чересчур умном мальчике/сыне;* букв.*: отец с матерью живыми не остались бы этого мальчика'.*

Отношение родителей к своим детям нередко находит отражение во фразеологии и паремиологии различных языков и культур. В даргинской фразеологии чаще встречается выражение отношения матери к сыну, нежели к дочери, а также бережное отношение к его здоровью, умственным и физическим способностям:

Дила мургьила г1яра. *'Мой золотой зайчик, мой любимый мальчик'.*

Дубурла чатIа. *'О любимом сыне;* букв.: *горная ласточка'.*

Абала буг1а. *'Мамин бычок, здоровяк'.*

Абала к1ача. *'Маменькин теленок, сынок'.*

Абала к1ук1ай. *'Маменькин сынок'.*

Абала мук1ара. *'Мамин ягненок'.*

Дила духуси къача. *'Мой умный теленок, мой умный мальчик'.*

Любовь и чрезмерная, порой даже губительная для ребенка с воспитательной стороны привязанность сына к матери в даргинских ФЕ:

Абала сурлизивад дурахIевхъунси. *'Маменькин сыночек;* букв.*: не отрывающийся от маминого подола'.*

Ниъла ухъуси дурх1я сай. *'Маменькин сынок;* букв.*: молоко пьющий детеныш/сын'.*

Абала дуклаувад дурахIевхъунси. *'Маменькин сыночек;* букв.*: из-под крыла матери не выходящий'.*

В даргинской фразеологии встречаются изречения, характеризующие сына как кроткого, послушного и воспитанного мальчика:

Мукьарагъуна урши. *'Послушный, тихий, добрый, дисциплинированный сын;* букв.: *ягненку подобный сын'.*

Нешла урши. *'Об очень послушном, кротком сыне;* букв.: *маменькин сыночек'.*

Однако можно встретить и негативные высказывания в адрес мальчика/сына, воспитание которого в данном случае оставляет желать лучшего:

Хягъуна дурх1я. *'Неуважительный, грубый, плохо воспитанный;* букв.*: собаке подобный мальчик'.*

Хяла кец1агъуна сай. *'Беспокойный и разбалованный мальчик;* букв.: *на щенка похожий мальчик'.*

Роль женщины в обществе с годами претерпевала некоторые изменения и приближалась к равноправию с мужчиной. На сегодняшний день социальная позиция женщины ставится вровень с мужской и не ограничивается только обязанностями жены и матери, т. е. выполнением домашних дел, воспитанием детей, служением законному супругу, хранением семейного очага, как это было в прежние времена. Теперь перед женщиной стоит выбор: хранительница семейных ценностей либо карьерный рост; любящая жена и мать либо успешная бизнес-леди или чиновник.

Испокон веков социальные роли женщины в даргинском языке были связаны с исполнением определенных обязанностей. Наиболее значимая социальная роль женщины в даргинской фразеологии – это роль жены и матери. В даргинской лингвокультуре достойная жена в первую очередь – это добрая, бережливая, заботливая, уважительно относящаяся к мужу, хранительница семейного очага:

Хьунуй саби мурулла рахъараба гьаралибкьяхъяни. *'Цену мужа и дома прибавляет хорошая жена'.*

Хьунул агарси хъали – шин агар шинкьагъуна. *'Дом без жены, что мельница без воды'.*

Дахъал гъай дируси ах1енну г1ях1си хьунул, г1ях1си беркала бируси сари. *'Не та жена хорошая, что много говорит, а та, что хорошо готовит'.*

В даргинской культуре главенство женщины в семье считается неприемлемым вследствие патриархального уклада семьи дагестанских народов, для которых характерно доминирование мужа в семейной паре:

Чедирикибси хьунул-балагь. *'Победившая жена – раздавленное горе'.*

В даргинском провербиальном пространстве встречается поговорка, в которой говорится, что если муж не наносит побои жене, когда на это есть веский повод, значит, что он не обращает на нее должного внимания, соответственно – и не любит:

Хьунуй дирхьах1егалли, муруй хIедирхъа. *'Если жена не даст палку /не даст повод/, муж не станет бить'.*

Вместе с тем применение какого-либо насилия в отношении жены у даргинцев, мягко говоря, не приветствуется:

Эмх1ела кьабта битаб, хьунул ритаб ца саби. *'Надо жить мирно;* букв.: *избить жену равносильно тому, что избить ишачье седло'.*

Выбор будущей супруги у народов Кавказа – это важный и ответственный шаг и, следовательно, должен быть здравым и обоснованным. Согласно даргинским пословицам и поговоркам, внешность девушки не должна быть единственным и главным критерием, большее значение имеет ее сдержанность в речи и поведение, склад ума, воспитание и т. п.:

Хьунул х1улбани чермарирк1идну, лих1бани черрик1а. *'Жену выбирай не глазами, а ушами'.*

В подобных решениях мужчины мать потенциальной супруги становится чуть ли не главным критерием успешности выбора, т. е. мнение о девушке складывается по характеру и воспитанию самой ее матери:

Неш рагьурли ах1и рурси камаририд. *' Узнав мать, женись на дочери'.*

Рурсиличи сукни укьяйчи, илала неш рагьи. *'Прежде чем пойдешь дочку сватать, узнай её мать'.*

Появление женщины/жены в семье в даргинском языке сравнивается с рассветом, благоприятной погодой, положительными переменами:

Г1ярали хьунул карииб. *'Говорят, когда во время дождя солнце светит;* букв.: *заяц поженился, завел жену'.*

Наряду с этим в даргинской фразеологии были зафиксированы ФЕ, репрезентирующие образ женщины/жены с негативной стороны, как о нехозяйственной, ленивой и никчемной женщине, а порой даже хитрой и коварной:

Эгер хьунул вайси риалли, мурул жявли ухънавиур. *'Если жена плохая, муж рано стареет'.*

Хьунуй ахъх1ейзахъур. *'Говорят, когда в доме скандалы и споры без всяких оснований;* букв.: *жена не дала подняться'.*

Маллала хьунулван. *'О хитрой, коварной женщине;* букв.: *как жена муллы'.*

Зелизи милякъ бирахъан хьунул. *'О ленивой, бестолковой жене;* букв.: *жена, от которой черви заведутся в соли'.*

Дура зузрик1уси хъунул. *'О ненадежной, нехозяйственной жене;* букв.: *тянущая на улицу жена'.*

Одной из самых значимых социальных ролей женщины в обществе является роль матери. В даргинской культуре почтительное отношение к матери является наиболее важной обязанностью каждого мужчины. Он всегда должен относиться к матери с добротой и уважением, всегда прислушиваться к ее мнению и делать для нее только добро. Мать для детей может значить намного больше, чем отец. Более значимую роль в воспитании детей играет именно мать. Любовь к матери – это великая добродетель:

Нешлагъунти дях1 х1едирар. *'Никто не сможет заменить мать;* букв.: *нет такого ласкового лица, как у матери'.*

Нешла дях1 – берхIиладяхIдирар. *'Нет милее родной матери;* букв.: *лицо матери, как солнце'.*

Нешла кьац1 мурили бирар. Букв.: *'материнский хлеб сладкий'.*

Нешли нушала рух1лис ванадеш луга, дудешли – шала. Букв.: *'мать дает душе тепло, отец – свет'.*

Нешличив малх1ямси гьалмагь х1ейрар. Букв.: *'нет доброго друга, чем мать'.*

Особое место в даргинской лингвокультуре в сфере семейных ценностей занимают отношения свекрови и невестки:

Уршила хьунул г1ели хъубеш неш х1ейгахъу, хъубеш неш ритаурхIели – уршила хьунул хIейгахъу. Букв.: *'когда сама невестка, ненавидишь свекровь, когда становишься свекровью, ненавидишь невестку'.*

В даргинском языке практические нет пословиц и поговорок, отражающих негативные отношения между *зятем и тещей,* наоборот, эти отношения теплые, добрые и доверительные:

Хьунуй чиляхIмейхъут, илила нешличи лехIехъи. Букв.: *'не слушай жену, слушай ее мать'.*

Г1ях1си гуяв – цагьатли урши сай. Букв.: *'хороший зять займёт место сына'.*

Необходимо отметить, что даргинская лингвокультура изобилует описаниями внешности незамужней девушки, которые подчеркивают ее красоту, грацию, невинность, непорочность и воспитанность, что привлекает внимание лиц мужского пола:

Мургьила зубаригъуна рурси. *'Очень красивая девушка;* букв.*: девушка, словно золотая звездочка'.*

Талхъа рурси. *'Об очень хорошо воспитанной девушке*; букв.: *принцесса'.*

Авлахъла гьинтаван. *'О красивой грациозной девушке;* букв.*: словно серна степная'.*

Амъурти шингъуна хIулбар. *'О девушке с красивыми глазами;* букв.*: с глазами, словно прозрачная вода'.*

Алжанала арцан. *'Об очень красивой девушке;* букв.*: райская птица'.*

Арцанван кункли. *'О девушке с летящей походкой;* букв.*: легко, словно птица'.*

Бацгъуна рурси. *'Об очень красивой девушке;* букв.*: девушка, словно луна'.*

Вава къячхIебикунси рурси. *'О чистой и непорочной девушке;* букв.*: девушка, которой даже цветок не коснулся'.*

Вавагъуна рурси. *'Об очень красивой девушке;* букв.*: девушка как цветок'.*

Проведенный анализ показал, что главными ценностными характеристиками образа мужчины в даргинской картине мира в роли *отца* и *мужа* являются его способность быть главой семьи, ее кормильцем, обеспечивать ее всем необходимым для существования, быть примером для детей. В роли сына – это послушный, покорный, смелый, уважительный и почитающий родителей юноша.

Необходимо отметить особое отношение родителей к сыну, рождение которого в семье является предпочтительным и по сей день, а рождение дочери воспринимается более спокойно, порой даже холодно. Любовь матери к сыну находит отражение в ряде фразеологизмов, пословиц и поговорок, в которых сын олицетворяется с драгоценными металлами (серебро, золотом) и небесными светилами (солнце), а для выражения любви матери к сыну используются зооморфные образы (теленок, ягненок, ласточка, зайчик, орленок и т. п.). Материал, репрезентирующий образ женщины в даргинской культуре, имеет более значительный объем и положительный характер по сравнению с образом мужчины. Однако встречаются пословицы и поговорки, указывающие на отрицательный образ женщины в семье, а их количество превалирует над изречениями, отрицательно оценивающими мужчину в семье.

Таким образом, анализ фразеологических и паремиологических единиц даргинского языка привел к выводу о том, что они позволяют описать представления о мужчине и женщине в даргинской культуре с точки зрения родственных номинаций, их взаимоотношения, социальные роли и статусы. Необходимо отметить, что родственные гендерные отношения формируются в культуре какого-либо общества в собственном изолированном представлении о семейном укладе, когда складываются свои обычаи и традиции, свой менталитет, собственная система ценностей, что находит отражение во фразеологии определенного этноса.

Библиографический список

1. Кунин А.В. *Фразеология современного английского языка*. Москва, 1972.
2. Авербух К.Я. *Лексические и фразеологические аспекты перевода*: учебное пособие. Москва, 2009.
3. Жилина Ю.С. Понятие «фразеологическая единица» в лингвистике и ее основные признаки. *На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания.* 2018; № 2 (11): 131–136.
4. Савельева О.Г. *Концепт «Еда» как фрагмент языковой картины мира: лексико-семантический и когнитивно-прагматический аспекты (на материале русского и англ. языков).* Диссертация ... кандидата филологических наук. Краснодар, 2006.
5. Кузнецов А.М. О понятии «гендер» и гендерной лингвистике. *Социолингвистика вчера и сегодня.* Москва, 2008: 175–194.

References

1. Kunin A.V. *Frazeologiya sovremennogo anglijskogo yazyka*. Moskva, 1972.
2. Averbuh K.Ya. *Leksicheskie i frazeologicheskie aspekty perevoda*: uchebnoe posobie. Moskva, 2009.
3. Zhilina Yu.S. Ponyatie «frazeologicheskaya edinica» v lingvistike i ee osnovnye priznaki. *Na peresechenii yazykov i kul'tur. Aktual'nye voprosy gumanitarnogo znaniya.* 2018; № 2 (11): 131-136.
4. Savel'eva O.G. *Koncept «Eda» kak fragment yazykovoj kartiny mira: leksiko-semanticheskij i kognitivno-pragmaticheskij aspekty (na materiale russkogo i angl. yazykov).* Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Krasnodar, 2006.
5. Kuznecov A.M. O ponyatii «gender» i gendernoj lingvistike. *Sociolingvistika vchera i segodnya.* Moskva, 2008: 175-194.

Статья поступила в редакцию 09.08.22

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-299-301

Chen Meiqing, *MA student, North East Normal University (Changchun, China), E-mail: 1442461635@qq.com*

THE STUDY OF RUSSIAN LEXICAL BORROWINGS IN THE TUVAN LANGUAGE OF DIFFERENT REGIONS BASED ON THE THEORY OF "COVARIATION". Language, as a tool of human communication, is constantly changing in the process of its development, and one of the factors influencing the language is the interaction of people speaking different languages, the presence of direct or indirect contact between different languages. This article examines the relationship between Russian borrowings and social changes in the Tuvan language of the Russian Republic of Tuva, the Kobdo region in Mongolia and the Altai region of China from the point of view of sociolinguistics. Lexical borrowings from the Russian language in Tuvan languages of different regions and in different time periods are analyzed to demonstrate the existence of a link between language and social changes. Conclusions are drawn that Russian borrowings in different regions of the Tuvan language occurred under the influence of social changes, confirming the sociolinguistic point of view about "covariance".

Key words: **Tuvan language, Russian vocabulary, sociolinguistics, "covariance" theory.**

Чэнь Мэйцин*, магистрант, Северо-восточный педагогический университет, г. Чанчунь, E-mail: 1442461635@qq.com*

ИССЛЕДОВАНИЕ РУССКИХ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ В ТУВИНСКОМ ЯЗЫКЕ РАЗНЫХ РЕГИОНОВ НА ОСНОВЕ ТЕОРИИ КОВАРИАЦИИ

Язык как инструмент человеческого общения постоянно меняется в процессе своего развития, и одним из факторов влияния на него является взаимодействие людей, говорящих на разных языках, наличие прямого или косвенного контакта между разными языками. В данной статье с точки зрения социолингвистики рассматривается взаимосвязь между русскими заимствованиями и социальными изменениями в тувинском языке российской Республики Тува, региона Кобдо в Монголии и Алтайском регионе Китая. Проанализированы лексические заимствования из русского языка в тувинских языках разных регионов и в разные периоды времени для демонстрации существования связи между языком и социальными изменениями. Сделаны выводы о том, что русские заимствования в разных регионах тувинского языка происходили под влиянием социальных изменений, подтверждая социолингвистическую точку зрения о ковариации.

Ключевые слова: **тувинский язык, русские лексические заимствования, социолингвистика, теория ковариации.**

При взаимном контакте языков лексика является наиболее чувствительной частью из множества языковых элементов, отражающих социальные изменения. Заимствованные слова в определенной степени обогащают язык, упрощают передачу информации и общение между людьми и способствуют дальнейшему развитию общества. Актуальность анализа взаимосвязи между русскими заимствованиями и социальными изменениями в тувинском языке разных регионов с точки зрения ковариации связана с тем, что тувинский язык находится под угрозой исчезновения, а письменность тувинского языка сформирована поздно.

У. Брайт был первым, кто предложил теорию ковариации к языку и обществу. Профессор Чэнь Юань, социолингвист, впервые применил теорию ковариации в Китае. По его словам, «ковариация» означает, что язык и общество – это две переменные, которые влияют друг на друга, взаимодействуют, сдерживают друг друга и вызывают взаимные изменения при контакте друг с другом. Таким образом, согласно теории ковариации язык развивается в соответствии с развитием общества. Русские лексические заимствования являются хорошим примером теории ковариации языка и общества. В то же время изучение характеристик заимствованных слов в разные периоды позволяет нам выяснить особенности развития различных обществ, поскольку язык также соответствует социальному развитию, и языковые изменения отражают социальные изменения.

Анализ русских заимствований в тувинском языке позволяет лучше понять ковариацию языка и общества в контексте истории прямых и косвенных контактов двух народов [1]. Ряд ученых провели подробные исследования на эту тему, в том числе Татаринцев Б.И., который разделяет процесс заимствования из русского языка в тувинский на три исторических периода, чтобы исследовать влияние различных исторических факторов на русские заимствования в тувинском языке в разное время [2]. Ондар М.В. проанализировала русские заимствования в разных диалектах тувинского языка [1]. Вышеупомянутые ученые рассматривали особенности русских заимствований в тувинском языке с разных сторон в определенных регионах, но не проводили систематический анализ явления русских заимствований в тувинском языке в разных регионах с точки зрения языковых и социальных отношений.

В связи с вышесказанным цель исследования заключается в том, чтобы проанализировать влияние социальной динамики на русские заимствования в тувинском языке в трех регионах с помощью социолингвистического подхода ковариации для доказательства «ковариативных» отношений между языком и обществом.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1. Определить модели заимствования русской лексики в тувинском языке с учетом региональных различий.

2. Проанализировать влияние социального мотива на явление русских лексических заимствований в тувинском языке с учетом региональных и временных различий.

Научная новизна исследования заключается в учете региональных различий при анализе заимствований русской лексики в тувинском языке, а также в доказательстве «ковариативных» отношений между языком и обществом. Теоретическая значимость исследования заключается в предоставлении новой теоретической основы для анализа истории языковых контактов между другими языками. Практическая значимость исследования состоит в возможности использования его результатов при преподавании тувинского языка.

В ходе исследования был использован ряд лингвистических методов: описательный, сравнительный (межъязыковое сравнение), историко-сравнительный сравнительно-сопоставительный метод в аспекте анализа заимствований русской лексики в тувинском языке.

Результаты исследования

1. Модели заимствования русской лексики в тувинском языке

Подавляющее большинство русских лексических заимствований в различных регионах тувинского языка являются фонетическими, которые также известны как «полное заимствование» [3]. Ниже приведен список некоторых русских лексических заимствований (фонетически заимствованные слова) в русском тувинском, китайском тувинском и монгольском тувинском языках (табл. 1).

Исходя из вышеупомянутых русских лексических заимствований, можно заметить, что области, представленные русскими лексическими заимствованиями в тувинском языке, варьируются от региона к региону [4; 5]. Таким образом, на основе областей лексики можно сделать вывод, что именно в результате развития общества появилось множество заимствованных слов в определенной сфере.

Таблица 1

Список некоторых русских лексических заимствований

русский язык	тувинский язык (Россия)	русский язык	тувинский язык (Китай)	русский язык	тувинский язык (Монголия)
точило	дочуула	картошка	картош	машина	машаан
седелка	сыйдоолука	варенье	парээн	чернила	чирнээл
копна	хөпээн			комбайн	камбаан
пуд	бууд			алгебр	аалгибир
				калибр	калаабир
				депутат	дептат

2. Влияние социального мотива на явление русских лексических заимствований в тувинском языке

Сегодня тувинцы проживают в трех основных регионах: Республика Тыва в России, регион Цэнгэл в Монголии и Алтайский край в Китае. Рассмотрим подробнее, как общественно-историческое развитие, социальные изменения, экономическое развитие, культурный обмен и другие факторы влияют на внедрение заимствованных слов.

А. Республика Тыва (Россия). Русский ученый Б.И. Татаринцев в своей монографии выделил три периода в истории русско-тувинских языковых контактов.

(1) Конец XIX века – начало 30-х годов XX века – период индивидуального билингвизма и устного заимствования. Небольшое количество русских слов, означающих хозяйственно-бытовые реалии, было заимствовано путем преимущественно устного заимствования. В процессе заимствования русские слова были фонетически преобразованы в соответствии с фонологией тувинского языка, не оказывая влияния на фонологическую и грамматическую структуру тувинского языка (табл. 2).

Таблица 2

Фонетическое преобразование русских лексических заимствований в соответствии с фонологией тувинского языка

русский язык	тувинский язык	русский язык	тувинский язык
хомут	хомут	сатин	сайтыын
дуга	дуга	котел	кочал
шлея	шылыяа	хлеб	хилээп
сапог	сапык	копейка	көпеек

(2) Начало 30-х – середина 40-х годов XX века – период группового (культурного) билингвизма и преобладающего письменного пути заимствования. После учреждения в 1921 году Тувинской Народной Республики (ТНР) создание тувинской письменности неоднократно упоминалось как необходимый и первостепенный вопрос в развертывании культурного строительства. В 1930 году под руководством А.А. Пальмбаха была создана тувинская письменность на основе латинизированного новотюркского алфавита [6]. С этого времени и до присоединения Тувы к СССР в учебных заведениях стали преподавать тувинский и русский языки, а русский язык начал вводиться в тувинский язык в письменной форме, добавив в него большое количество терминов: политических, научных, образовательных и т. д. (табл. 3).

Таблица 3

Примеры формирования тувинской письменности

русский язык	тувинский язык	русский язык	тувинский язык
революция	revolus	машина	maşina
республика	respublik	почта	poşta
политика	politik	трактор	traktor
культура	kultur	кино	kino

Вторая половина 40-х годов XX века – наши дни – период массового билингвизма и сосуществования устного и письменного путей заимствования. Третий период контактов между тувинским языком и русским продолжается с момента присоединения Республики Тува к СССР до настоящего времени. В этот период увеличилось число русских в республике, в школах Тувы ввели преподавание на русском языке, и в целом в Туве усилилось влияние русского языка. При этом русский язык не только обогатил словарный запас тувинского народа, но и в определенной степени повлиял на фонологию, грамматику и конструкцию тувинского языка. По мере развития общества заимствования этого периода охватывали широкий спектр областей, включая общественно-политические термины, названия овощей и фруктов, лекарств и болезней, профессий и другие повседневные слова (табл. 4).

Таблица 4

Развитие тувинского языка на основе русских слов, примеры

русский язык	тувинский язык	русский язык	тувинский язык
район	район	самолет	самолет
партия	партия	сорочка	сорочка
картофель	картофель	агроном	агроном
яблоко	яблок	аспирин	аспирин

Б. Алтайский край (Китай). Используя Октябрьскую революцию в качестве временной демаркационной точки, монгольский ученый из Китая Бату Очир Гозай утверждает, что влияние русского языка на тувинский в Китае можно разделить на два этапа: с Октябрьской революции 1917 г. до 1958 года и с 1958 года до настоящего времени [7].

Период 1917 (Октябрьская революция) – 1958 гг. До Октябрьской революции китайские тувинцы вели торговлю с русскими и экспортировали в Россию рабочую силу. В результате русский язык первоначально оказал влияние на китайский тувинский язык в сфере торговли и трудовых взаимоотношений. После Октябрьской революции в Синьцзяне (Китай) работали русские специалисты. За это время в китайский тувинский язык была заимствована русская лексика в таких областях, как здравоохранение, вооружение, сельскохозяйственное производство, строительство и т. п. [8].

Период с 1958 г. по настоящее время. По мере ухудшения китайско-советских отношений прямая связь между тувинским регионом Китая и русскими была прекращена. Однако в течение некоторого времени после этого общественные собрания и пропагандистская работа в Тувинском регионе Китая велись в основном на казахском языке, который в процессе своего формирования и развития вобрал в себя большое количество русских слов, и таким образом косвенно вводились многие русские термины и в политическую сферу тувинского языка китайских тувинцев (табл. 5).

Таблица 5

Заимствования казахского языка из русского

русский язык	казахский язык
суд	sot
тюрьма	turme
ярмарка	dʒarmenke
сорт	sort
бутылка	bøtelke
ящик	dʒa□ək

По материалам, собранным Тувинским государственным университетом, российский тувинский ученый Ондар М.В. пришел к выводу, что в отличие от русских лексических заимствований в российской Туве в китайском тувинском языке основным методом заимствования является усечение основ, которое было типичным явлением в первый период билингвизма в 1930-х годах. Поэтому мы можем сделать вывод, что русские лексические заимствования в китайский тувинский язык были введены посредством устного общения.

В. Цэнгэл (Монголия). Русские заимствования в монголо-тувинском языке в основном сосредоточены в научно-образовательных, технических и военных терминах благодаря образовательному обмену, строительству Монголией с помощью советских специалистов в области железных дорог, промышленных предприятий, внедрения технологий и индустриализации, а также благодаря тесному сотрудничеству стран в оборонной сфере (табл. 6).

Таблица 6

Русские заимствования в монголо-тувинском языке

	русский язык	тувинский язык (Цэнгэл)
сфера науки и образования	биология	биолок
	алгебра	аалгибир
военная сфера	калибр	калаабир
сфера технологий	машина	машаан
	комбайн	камбаан

Русские лексические заимствования в монгольском тувинском в регионе Цэнгэла являются наиболее поздними, привнесенными в основном через монгольский язык.

Таким образом, в России (СССР) введение и использование русских лексических заимствований в тувинском языке на разных этапах исторического развития проявлялось по-разному и развивалось неравномерно; в Алтайском регионе Китая связи между тувинским и русским языками менялись в зависимости от уровня развития китайско-советских отношений; в Монголии русские заимствования появились в результате сотрудничества между Советским Союзом и Монголией.

Анализ лексических заимствований из русского языка в тувинский разных регионов и в разные периоды времени позволил прийти к выводу о существовании связи между языком и социальными изменениями, что подтверждает теорию ковариации в социолингвистике. Таким образом, цель исследования достигнута, поставленные задачи решены. Перспективой дальнейших исследований может стать количественный анализ русскоязычных заимствований в тувинском языке.

Библиографический список

1. Бавуу-Сюрюн М.В., Ондар М.В. Русизмы в диалектах тувинского языка. *Новые исследования Тувы.* 2013; № 4 (20): 39–44.
2. Татаринцев Б. И. *Русские лексические заимствования в современном тувинском языке*. Тува: Тувинское книжное издательство, 1974.
3. Монгуш Д.А. *Тувинский язык и письменность: Избранные труды*. Кызыл: ГУП РТ «Тываполиграф», 2009.
4. Монгуш М.В. Один народ: три судьбы. *Тувинцы России, Монголии и Китая в сравнительном контексте*. Осака: Национальный музей этнологии, 2010.
5. Монгуш М.В. У тувинцев Цэнгэла. *Новые исследования Тувы*. 2013; № 2 (18): 26–43.
6. Пальмбах А.А. *Русско-тувинский словарь*. Москва. 1953; Т. 1.
7. 巴图欧其尔•吾再. 论俄语对我国图瓦语的影响[J]. 西部蒙古论坛. 2021 (04): 93–98 + 128.
8. 常柳. 社会语言学视角的俄语外来词研究[D]. 南京师范大学, 2008.

References

1. Bavuu-Syuryun M.V., Ondar M.V. Rusizmy v dialektah tuvinskogo yazyka. *Novye issledovaniya Tuvy.* 2013; № 4 (20): 39-44.
2. Tatarincev B. I. *Russkie leksicheskie zaimstvovaniya v sovremennom tuvinskom yazyke*. Tuva: Tuvinskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1974.
3. Mongush D.A. *Tuvinskij yazyk i pis'mennost': Izbrannye trudy*. Kyzyl: GUP RT «Tyvapoligraf», 2009.
4. Mongush M.V. Odin narod: tri sud'by. *Tuvincy Rossii, Mongolii i Kitaya v sravnitel'nom kontekste*. Osaka: Nacional'nyj muzej `etnologii, 2010.
5. Mongush M.V. U tuvincev C`eng`ela. *Novye issledovaniya Tuvy*. 2013; № 2 (18): 26-43.
6. Pal'mbah A.A. *Russko-tuvinskij slovar'*. Moskva. 1953; T. 1.
7. 巴图欧其尔•吾再. 论俄语对我国图瓦语的影响[J]. 西部蒙古论坛. 2021 (04): 93–98 + 128.
8. 常柳. 社会语言学视角的俄语外来词研究[D]. 南京师范大学, 2008.

Статья поступила в редакцию 01.09.22

УДК 811.112.2'42:070 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-301-304

Rebrina L.N., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Leading Researcher, Volgograd State University (Volgograd, Russia), E-mail: lnrebrina@volsu.ru*
Shamne N.L., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Volgograd State University (Volgograd, Russia), E-mail: nikolay.shamne@volsu.ru*

INTERNET-MEMES IN CONTEMPORARY PROTEST COMMUNICATION IN GERMANY AND RUSSIA: GENERAL AND SPECIFIC CHARACTERISTICS. The article presents results of a comparative analysis of Internet memes (sampling period 2019-2022) as a relevant format of political Internet communication in Germany and Russia. The urgency of the work is conditioned by the wide spread of Internet memes and their significant role as a modern form of protest practices, insufficient knowledge of this phenomenon, and the deficit of comprehensive comparative studies. Organizational structure, addressing, genetic, cultural and genre characteristics of memes, peculiarities of using precedent phenomena, replication and meaning generation, types of interaction between visual and verbal components, means of creating a comic effect are compared. For analyzing the author relies on the typology of Internet memes by N.A. Zinovieva. The work highlights universal and specific features of the studied phenomenon of protest communication in the two countries.

Key words: **internet-memes, internet-communication, protest, Germany, Russia, geneal and specific features.**

Л.Н. Ребрина*, д-р филол. наук, проф., вед. науч. сотр., Волгоградский государственный университет, г. Волгоград, E-mail: lnrebrina@volsu.ru*
Н.Л. Шамне*, д-р филол. наук, проф., Волгоградский государственный университет, г. Волгоград, E-mail: nikolay.shamne@volsu.ru*

ИНТЕРНЕТ-МЕМЫ В СОВРЕМЕННОЙ ПРОТЕСТНОЙ КОММУНИКАЦИИ ГЕРМАНИИ И РОССИИ: ОБЩЕЕ И СПЕЦИФИЧНОЕ

В статье представлены результаты сопоставительного анализа интернет-мемов 2019-2022 годов как актуального формата политической интернет-коммуникации Германии и России. Актуальность работы обусловлена широким распространением интернет-мемов и их значимой ролью как современной формы протестных практик, недостаточной изученностью данного явления, отсутствием комплексных сопоставительных исследований. Сопоставляются организационная структура, адресация, генетические и культурологические характеристики, жанровая принадлежность мемов, особенности использования прецедентных феноменов, репликации и смыслопорождения, типы взаимодействия визуального и вербального компонентов, средства создания комического эффекта в рамках рассматриваемого формата в двух лингвокультурах. При анализе авторы опираются на типологию интернет-мемов Н.А. Зиновьевой. По результатам анализа выделены универсальные и специфичные признаки изучаемого феномена протестной коммуникации в двух странах.

Ключевые слова: **интернет-мемы, интернет-коммуникация, протест, Германия, Россия, общие и специфичные черты.**

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-012-00193

Цель исследования заключается в сопоставительном изучении структурных, генетических, семантических, жанровых, функциональных характеристик актуальных мемов, функционирующих в протестной коммуникации Германии и России. Актуальность темы определяется популярностью и высоким воздействующим потенциалом интернет-мемов как формата современной протестной коммуникации; недостаточной изученностью и спецификой смыслопорождения, использованием прецедентного феномена, взаимосвязи вербального и визуального рядов; отсутствием комплексных сопоставительных исследований данного феномена. Научная новизна состоит в определении универсальных и специфичных характеристик интернет-мемов, общих и различающихся закономерностей их функционирования в протестной коммуникации в рамках двух лингвосоциокультурных сообществ. Теоретическая значимость исследования определяется его вкладом в дальнейшую разработку теоретико-методологической базы контрастивной политической интернет-лингвистики, сопоставительное изучение креолизованных текстов. Материал и полученные результаты могут быть использованы в образовательной деятельности при подготовке специалистов в области политической интернет-коммуникации, политических PR-технологий; в научной деятельности при планировании исследований по смежной тематике.

Интернет-мемы (ИМ) привлекают все больше внимания исследователей как активно развивающийся феномен интернет-коммуникации, чутко реагирующий на настроения и насущные потребности участников. ИМ - собой актуальный, быстро развивающийся феномен интернет-коммуникации, оперативно в иронической форме (и разговорном стиле), субъективно-публично отражающий реакцию на современные фрагменты социальной реальности. ИМ объективируют новые принципы быстрого горизонтального/вертикального распространения информации, ориентированные на эмоциональную привязку, адресность, способность к преобразуемости/вариативности, высокую запоминаемость и воспроизводимость информации; лаконичность формы при усложнении прагматики и высокой концентрации смыслов; интеграцию разных кодов и доступность для мгновенного восприятия формы [1, с. 27–29; 2, с. 196–197; 3, с. 79–80; 4; 5; 6]. ИМ выполняют идентифицирующую и дифференцирующую функции в интернет-сообществе, границы их функционирования указывают на границы группы «своих» [2, с. 196]. В политической коммуникации ИМ, отражая распространение новых политических технологий и форм политической активности граждан, медиатизированное восприятие политики обществом не только как борьбы за власть, но и как шоу, средства рекреации (см.: [7-10]), служат для: а) широкого креативного политического участия членов общества в формировании повестки дня, проблематизации фрагментов действительности; б) реализации плюрализма политических взглядов, выражения политической позиции, протеста; в) высмеивания или намеренной дискредитации оппонента; г) пропаганды [7].

Выполненное исследование (объем выборки – 84 ИМ) включало следующие аспекты: 1) определение даты и ресурса опубликования, адресации ИМ; учитывалось, что пространство функционирования ИМ связано с границами группы «своих», задаваемыми доступностью для восприятия, узнаваемостью используемого прецедентного феномена и объекта критики; ИМ могут быть универсальными (с апелляцией к общим интра- и интеркультурным знаниям и коннотациям,

максимально широкой адресацией), сепаратными ситуативными (требуют знания о текущем моменте) и сепаратными узкоцелевыми (обращены к определенной группе интернет-пользователей, функционируя как социокультурный маркер) (см. о разделении ИМ на универсальные и сепаратные [2, с. 196; 5]); 2) определение «генетических» признаков ИМ (отнесение ИМ к интракультурным/заимствованным); 3) характеристика ИМ в рамках полиаспектной типологии мемов Н.А. Зиновьевой, учитывающей шесть противопоставлений (П): а) П «*истина – ложь*» включает самозарождающиеся / истинные ИМ (продукты сетевого фольклора) и ложные ИМ - намеренно созданные продукты политтехнологов, политических сил для маркетинговых, PR-целей; б) П «*персонаж – событие*» включает ИМ-персонажи (критикуемый объект характеризуется посредством отождествления с некими свойствами и смыслами, ассоциированными с персонажем (прецедентный феномен) ИМ) и ИМ-события (транслируется взгляд на конкретное событие); в) П «*традиция – инновация*» включает апеллирующие к давно существующим в культуре прецедентным феноменам, типичному опыту и переживаниям ИМ-традиции и отсылающие к современным прецедентным феноменам, фрагментам текущего момента ИМ-инновации; г) П «*фон – фигура*» включает в зависимости от смысловых доминант ИМ-мемы с подчиненной и главенствующей ролью фона (персонаж с ассоциированными смыслами. Признак доминирует над фоном / фон задает интерпретацию); д) П «*изображение – текст*» включает в зависимости от узнаваемого, реплицируемого компонента ИМ мемы-изображения и мемы-тексты); е) П «*мысль – действие*» отражает результат воздействия и включает ИМ-мысль (нацелен на разделение знаний, эмоций) и ИМ-действие (инициирует консолидирующее общее действие) [2, с. 197–200]; 4) описание полевой структуры ИМ, в частности константного ядра (визуальный шаблон и обобщенное, релевантное для всех вариантов мема значение (см. о вариативности ИМ [7; 11])); 5) характеристика отношения визуального и вербального компонентов (диссонанс, консонас-комплементарность, консонанс-дублирование); предмета крититки (тематизируемые признаки объекта критики); средств создания комического эффекта; 6) определение жанровых признаков ИМ, отражающих специфику взаимодействия компонентов ИМ и смыслопорождения. Выделяются: а) эдвайсы (изображение персонажа на цветном фоне с остроумной репликой – советом/выводом/моралью); б) интернет-комиксы (серия из 2-4 схематичных изображений, представляющих некую историю с простым сюжетом, с репликами персонажей в «речевых пузырях»); в) макросы (восходят к эмотиконам; включают символизирующее эмоцию переживания изображение, уточняющий объект, предмет критики, вербальный ряд); г) «аткрытки» (стилизованное под старину изображение в пастельных тонах с ироничным высказыванием); д) демотиваторы (пародирующая мотиватор пессимистичная надпись белым шрифтом на черном фоне, сопровождаемая или не сопровождаемая изображением) (см. о данных выделяемых жанровых разновидностях ИМ [12]); д) мотиватор (изображение, как правило, в светлой рамке / на светлом фоне с вдохновляющим высказыванием и его пояснением); е) ИМ-сравнения (двучастный визуальный ряд с изображением сравниваемых объектов и вывод о сходстве/различии); ж) ИМ-пародии на другие (некомические) форматы (сохранение стилистики исходного формата в сочетании с ироничной надписью).



Рис. 1. ИМ «Ich hab gesagt Neidsteuer!» (https://kekememes.de/tags/neidsteuer)

Рассмотрим пример актуальных ИМ, функционирующих в политической коммуникации Германии (см. рис. 1).

ИМ «Ich hab gesagt Neidsteuer!» / «Я сказал, налог из зависти!» появился на сайте Kekememes.de [Kekememes] 25.03.2021 г. и отражает реакцию на прогрессивный налог (для лиц с доходами выше среднего налог рассчитывается по большей процентной ставке) и юмористическую интерпретацию взаимоотношений двух важнейших политических партий Германии (CDU / ХДС, Фридрих Мерц возглавляет ее с 2022 г.) и SPD / СДПГ, являющихся давними политическими оппонентами. Консервативный ХДС (предлагает и дальше следовать курсом А. Меркель, рассматривая США в качестве важнейшего партнера и выступая актором системы ядерного сдерживания в НАТО, обещает упорядочить миграцию, увеличить бундесвер, тверже противостоять РФ; получил 152 места в парламенте) по результатам парламентских выборов в Германии 26.09.2021 г. уступил СДПГ (делает ставку на сотрудничество с РФ по вопросам безопасности, развития энергетики, охраны окружающей среды; увеличение самостоятельности ЕС и ограничение финансовых отчислений в НАТО; усиление доли возобновляемых источников энергии; 206 мест в новом парламенте). Описываемый ИМ является заимствованным из англоязычного сегмента Интернета, использует в качестве прецедентного феномена кадр из получившего широкое распространение и популярность в 2015 г. видео о ревнивом бойфренде (опубликовано пользователем Инстаграма @renny 18.11.2015 г.); представляет собой ИМ-макрос (выражает неудовольствие, бурную реакцию на нечто не нравящееся, печальное). Фоновая ситуация прецедентного видео: в транспорте пассажир желает здоровья чихнувшей девушке, в ответ на что ее бойфренд вскакивает и начинает кричать в лицо пассажиру, что его девушка уже вполне здорова и счастлива. ИМ является условно-универсальным: предполагает знакомство с используемым актуальным прецедентным видео, знание фоновой ситуации (т. е. ориентирован на определенную группу интернет-пользователей, является сепаратным узкоцелевым), но при этом, как многие неситуативные ИМ-макросы, выражает легко считываемую эмоцию, отсылает к знакомой ситуации, т. е. имеет довольно широкую адресацию (большая часть правильно интерпретирует ИМ, незнание прецедентного кадра может при этом привести к снижению комического эффекта). Ядром ИМ является визуальный шаблон (изображение возмущенно кричащего ревнивца) и обобщенное значение (реакция на нечто раздражающее, неправильное, печальное). Вербальный компонент («Фридрих Мерц: более высокий налог для лиц с высокими доходами – это налог из зависти; СДПГ: обложение более высоким налогом богатых – это не налог из зависти, это честное выравнивание граждан; Фридрих Мерц: «Я сказал, налог из зависти!») связан с визуальным рядом отношение консонанса-комплементарности (уточняет объект и предмет критики; последняя реплика лидера ХДС содержит вербальное выражение транслируемой изображением эмоции). Варианты мема-макросы с данным визуальным шаблоном изначально обыгрывал повседневные ситуации; в данном случае имеет место (интракультурный) перенос из бытовой сферы в политическую. ИМ «Я сказал, налог из зависти!» представляет собой истинный ИМ, ИМ-персонаж, ИМ-инновацию, ИМ-изображение, ИМ-мысль, ИМ с незначимой ролью фона. Основными средствами создания комического эффекта выступают эмоциональная выразительность изображения, перенос отношений, переживания из бытовой сферы в политическую.

Рассмотрим пример актуальных ИМ, функционирующих в русскоязычном сегменте Интернета.

2.1. Визуальный шаблон

2.2. Вариант ИМ

2.3. Вариант ИМ

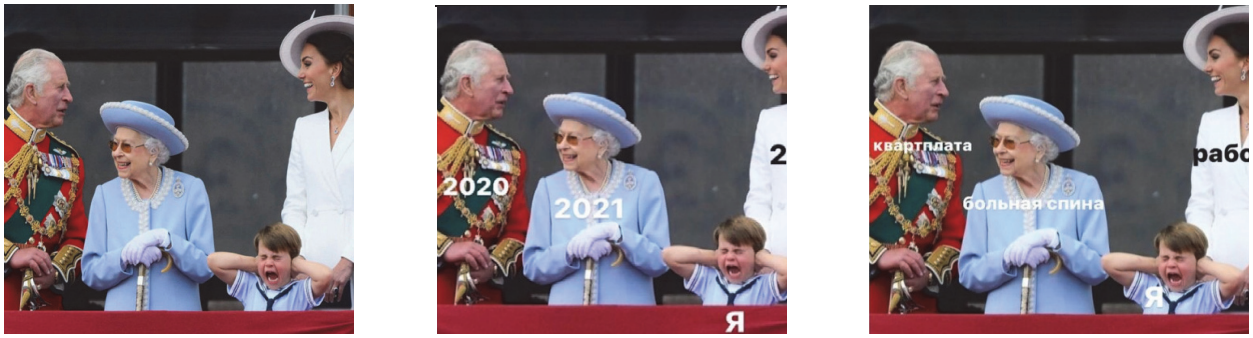


Рис. 2. ИМ «Недовольный принц Луи» (https://memepedia.ru/nedovolnyj-princ-lui/)

ИМ «Недовольный принц Луи» **(Принц Луи на балконе / Prince Louis Reaction)** с четырехлетним правнуком Елизаветы Луи Кембриджским, наблюдающим за праздничным парадом с балкона Букингемского дворца, появился после церемонии, посвященной семидесятилетию правления Елизаветы Второй (02.06.2022). Причиной внимания к фотографиям с Луи стали его разнообразные эмоциональные гримасы и жесты, выражавшие явное неудовольствие, раздражение, скуку. В русскоязычном сегменте Интернета заимствованный мем был опубликован в мемотеке Мемепедия [14] 04.06.2022 ее администратором Mememaster (рис. 2). Реплицируемым компонентом является именно изображение недовольного Луи (отождествляется с простым обывателем) вместе со старшими членами Королевской семьи, которые во всех вариациях ИМ олицетворяют нечто неприятное, пугающее, расстраивающее (три негативно воспринимаемых участника ситуации). Ядро ИМ составляет визуальный шаблон (рис. 2.1.) и обобщенное значение ИМ – отрицательная реакция на некие обстоятельства/ситуацию, как правило, бессильного перед ними обычного человека. Вариант ИМ 2.2. выражает отрицательную реакцию простых людей на тяжелую экономическую, политическую, эпидемическую ситуацию в последние 3 года; вариант ИМ 2.3. – их повседневные заботы и негативные переживания. Распространившиеся в Рунете варианты ИМ следует отнести к условно-универсальным: ИМ по своей отсылке к прецедентному феномену может быть причислен к сепаратным узкоцелевым ИМ, поскольку предполагает знакомство русскоязычных интернет-пользователей с прецедентным феноменом (знания о церемонии, представленной на фотографии, изображенных лицах, поводе эмоциональной реакции); с другой стороны, изображение представляет легко считываемую эмоциональную реакцию. Функционирующие в Рунете варианты ИМ являются истинными ИМ, ИМ-персонажем (оценка критикуемых объектов задается посредством ассоциированных с персонажем признаков; тематизируемые объекты – необязательно конкретное событие, чаще всего общая ситуация, обстоятельства), ИМ-инновацией (апелляция к современному прецедентному феномену; в варианте ИМ 2.3 – к событиям 2020, 2021, 2022 годов), ИМ с незначимой ролью фона (отсутствует, мем относится к разновидности «пикча»), ИМ-изображением, ИМ-мыслью. Визуальный компонент вступает с вербальным компонентом в отношения консонанса-комплементарности (подписи уточняют объект критики) и диссонанса (изображение торжественной ситуации с участием первых лиц страны и отнесенность обозначаемых вербально объектов к обычной жизни, тематизация переживаний обычного человека). Источником комического эффекта выступают выразительность изображаемой эмоциональной реакции главного героя, противоположность представленных переживаний взрослых участников и главного персонажа-ребенка, отождествление детской реакции с переживаниями обычного человека, диссонанс между показываемой торжественной, официальной атмосферой (визуальный компонент) и отнесенными к повседневности тематизируемыми объектами критики (в особенности в варианте ИМ 2.3). По своим жанровым признакам ИМ относится к макросам.

Выполненный сопоставительный анализ в соответствии с описанным алгоритмом актуальных ИМ в протестной коммуникации Германии и России позволил сделать следующие выводы. Данные протестные практики обнаруживают множество универсальных черт в рассматриваемых лингвокультурах. В протестной коммуникации преобладают самозарождающиеся ИМ. Смыслопорождение базируется на трансформации и реинтерпретации прецедентных феноменов, что превращает последние в средство комизма, особой эстетики, диалога и интеллектуальной игры. ИМ имеют полевую структуру, включающую константное ядро (визуальный шаблон и обобщенное значение) и вариативную периферию. Развитие и продвижение ИМ в интернет-пространстве обусловливаются первичной деконтекстуализацией прецедентного феномена и самого ИМ и последующими реконтекстуализациями и реинтерпретациями мемов. ИМ могут возникать в интракультурном сегменте Интернета или заимствоваться, изначально функционировать как политические или переноситься в политическую из другой сферы. Ассимиляция заимствованных визуальных шаблонов сопровождается введением интракультурных прецедентных феноменов, выполняющих уточняющую функцию. В рамках тематических групп ИМ представляют критическую реакцию на определенный фрагмент социальной действительности; конституенты тематических групп могут различаться сигнификативными признаками, транслируя различные основания оценки объектов критики, акцентируя разные признаки последних. В современной протестной коммуникации обеих стран превалируют сепаратные ИМ. Невербальный и вербальный компоненты, участвуя в смыслообразовании, могут вступать в отношения консонанса-комплементарности, консонанса-дублирования или диссонанса. Смыслопорождение в ИМ в политической сфере строится преимущественно на апелляции к новым прецедентным феноменам, отношении консонанса-комплементарности между вербальным и невербальным компонентами. Фон, на который помещается визуальный прецедентный феномен, как правило, не играет значимой роли в смыслопорождении или отсутствует (но для ИМ-демотиваторов он является жанровым признаком и определяет вектор интерпретации). Задействуемые прецедентные феномены преимущественно функционируют как проводники отрицательных смыслов. Невербальный компонент наиболее устойчив к трансформации, чаще реплицируется. Релевантные источники комического эффекта – диссонанс вербального и визуального компонентов, перенос ситуации/отношений из бытовой сферы в политическую, помещение прецедентного феномена в нетипичный контекст, отождествление объекта критики с комическим персонажем, эмоциональная выразительность визуального компонента, пародийное использование стилистики других форматов интернет-коммуникации, языковая игра, прием доведения до абсурда. В протестной интернет-коммуникации превалируют ИМ-эдвайсы, ИМ-макросы, ИМ-комиксы; реже встречаются ИМ-демотиваторы / ИМ с элементами демотиватора, ИМ-сравнения, ИМ-пародии на другие форматы интернет-коммуникации, ИМ с использованием исторических параллелей; не представлен жанр ИМ-аткрытки. В рамках рассматриваемых лингвокультур в разных тематических группах интернет-мемов могут доминировать интракультурные или заимствованные мемы.

Рассматриваемые протестные практики двух стран обнаруживают некоторые различия. Функционирование ИМ в протестной интернет-коммуникации Германии (в отличие от российской протестной коммуникации) характеризуется одинаковой представленностью ИМ-персонажей и ИМ-событий; периферийным характером диссонансных отношений вербального и визуального рядов, реплицикации вербального компонента ИМ и апелляции к давно существующим прецедентным феноменам. В русскоязычных ИМ чаще реализуется отсылка к уже укорененным в культуре прецедентным феноменам, обыгрывается диссонанс вербального и невербального рядов, используются ИМ-пародии на другие жанры; чаще применяются постироничные мемы, в которых применяется прием доведения до абсурда и мемные фразы; привлекаемые прецедентные феномены выступают проводниками не только отрицательных, но и положительных смыслов.

Библиографический список

1. Громовая М.И. Интернет-мем как лингвокультурема современного филологического анализа. *Мова*. 2015; № 23: 27–31.
2. Зиновьева Н.А. Воздействие мемов на интернет-пользователей: типология интернет-мемов. *Вестник экономики, права и социологии*. 2015; № 1: 195–201.
3. Никитина О.А., Гудкова О.А., Зандер Ф. Интернет-мем как мультимодальный феномен немецкоязычного интернет-дискурса. *Язык и культура;* 2018; № 43: 74-87.
4. Ребрина Л.Н., Шамне Н.Л. Интернет-мем как актуальный формат политической коммуникации Германии (на материале тематической группы «Олаф Шольц»). *Вестник Волгоградского государственного университета*. Серия 2: Языкознание. 2022; № 21 (4): 38–58.
5. Савицкая Т.Е. Интернет-мемы как феномен массовой культуры. *Культура в современном мире*. 2013; № 3: 3.
6. Zidani S. Messy on the inside: internet memes as mapping tools of everyday life. *Information communication & society*. 2021; № 24 (16): 2378-2402.
7. Канашина С.В. Роль интернет-мемов в процессе политических выборов. *Политическая лингвистика*. 2018; № 1 (67): 67–72.
8. Martynyuk A., Meleshchenko O. Socio-pragmatic potential of (verbo)-visual metaphtonymy in Internet memes featuring Donald Trump. *Metaphor and the social world*. 2022; № 12 (1): 69–91.
9. Mortensen M., Neumayer C. The playful politics of memes. *Information communication & society*. 2021; № 24 (16): 2367-2377.
10. Shifman L. Memes in a Digital World: Reconciling with a Conceptual Troublemaker. *Journal of Computer-Mediated Communication*. 2013; № 18: 362–377.
11. Smith A.O., Hemsley J. Memetics as informational difference: offering an information-centric conception of memes. *Journal of documentation*. 2021. Available at: https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/JD-07-2021-0140/full/html
12. Бабикова М.Р. Жанровые разновидности интернет-мемов в современном националистическом дискурсе. *Известия Уральского федерального университета*. Серия 1: проблемы образования, науки и культуры. 2019; № 25.2 (186): 67-73.
13. *Kekememes – немецкий сегмент интернет-сайта Kekememes*. Available at: https://kekememes.de/
14. *Мемепедия - мемотека «Мемепедия»*. Available at: https://memepedia.ru

References

1. Gromovaya M.I. Internet-mem kak lingvokul'turema sovremennogo filologicheskogo analiza. *Mova*. 2015; № 23: 27-31.
2. Zinov'eva N.A. Vozdejstvie memov na internet-pol'zovatelej: tipologiya internet-memov. *Vestnik `ekonomiki, prava i sociologii*. 2015; № 1: 195-201.
3. Nikitina O.A., Gudkova O.A., Zander F. Internet-mem kak mul'timodal'nyj fenomen nemeckoyazychnogo internet-diskursa. *Yazyk i kul'tura;* 2018; № 43: 74-87.
4. Rebrina L.N., Shamne N.L. Internet-mem kak aktual'nyj format politicheskoj kommunikacii Germanii (na materiale tematicheskoj gruppy «Olaf Shol'c»). *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya 2: Yazykoznanie. 2022; № 21 (4): 38-58.
5. Savickaya T.E. Internet-memy kak fenomen massovoj kul'tury. *Kul'tura v sovremennom mire*. 2013; № 3: 3.
6. Zidani S. Messy on the inside: internet memes as mapping tools of everyday life. *Information communication & society*. 2021; № 24 (16): 2378-2402.
7. Kanashina S.V. Rol' internet-memov v processe politicheskih vyborov. *Politicheskaya lingvistika*. 2018; № 1 (67): 67-72.

8. Martynyuk A., Meleshchenko O. Socio-pragmatic potential of (verbo)-visual metaphtonymy in Internet memes featuring Donald Trump. *Metaphor and the social world*. 2022; № 12 (1): 69-91.
9. Mortensen M., Neumayer C. The playful politics of memes. *Information communication & society*. 2021; № 24 (16): 2367-2377.
10. Shifman L. Memes in a Digital World: Reconciling with a Conceptual Troublemaker. *Journal of Computer-Mediated Communication*. 2013; № 18: 362-377.
11. Smith A.O., Hemsley J. Memetics as informational difference: offering an information-centric conception of memes. *Journal of documentation*. 2021. Available at: https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/JD-07-2021-0140/full/html
12. 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; № 25.2 (186): 67-73.
13. *Kekememes – nemeckij segment internet-sajta Kekememes*. Available at: https://kekememes.de/
14. *Memepediya - memoteka «Memepediya»*. Available at: https://memepedia.ru/amogus/

Статья поступила в редакцию 22.08.22

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-304-306

***Ryzhov S.A.**, postgraduate, Volgograd State University (Volgograd, Russia), E-mail: comrad1996@yandex.ru*

SOME FEATURES OF THE STAR (CELEBRITY) IMAGE REPRESENTATION IN THE RUSSIAN LANGUAGE (BASED ON MODERN MASS MEDIA TEXTS). The article briefly describes the popular image of a star (celebrity) in the modern media space in the scope of the peculiarities of its objectification in the Russian linguistic culture. The research topicality of the image of a star within media discourse is substantiated from the viewpoint of the frame approach. The leading characteristics in the concept of "star" are established – talent, merit, fame, greater media attention. Based on Russian-language media texts of the modern period related to the field of show business, cinema, theatre, television, as well as taking into account the data of explanatory dictionaries, the structure of the "star (celebrity)" frame is modeled, which includes a number of slots and terminals. Using the example of the slots "considerable fame" and "active efforts to maintain the star status", the leading language units that fill the terminals in these slots are identified. As a research perspective, it is proposed to consider the patterns of representation of the frame under research in Russian based on the material of other periods.

Key words: **frame, slot, terminal, image, linguistic culture, mass media texts.**

***С.А. Рыжов**, аспирант, Волгоградский государственный университет, г. Волгоград, E-mail: comrad1996@yandex.ru*

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ОБРАЗА ЗВЕЗДЫ (ЗНАМЕНИТОСТИ) В РУССКОМ ЯЗЫКЕ (НА МАТЕРИАЛЕ СОВРЕМЕННЫХ СМИ)

В статье кратко охарактеризован востребованный в современном медиапространстве образ звезды (знаменитости) с точки зрения особенностей его объективации в русской лингвокультуре. Обосновывается актуальность изучения образа звезды в рамках медиадискурса с позиций фреймового подхода. Установлены ведущие характеристики в понятии «звезда» – талант, заслуги, слава, повышенное внимание СМИ. На материале русскоязычных текстов СМИ современного периода, относящихся к сфере шоу-бизнеса, кино, театра, телевидения, а также с учетом данных толковых словарей смоделирована структура фрейма «звезда (знаменитость)», в составе которой выделен ряд слотов и терминалов. На примере слотов «широкая известность» и «активность для поддержания статуса» выявлены ведущие языковые единицы, заполняющие терминалы в составе данных слотов. В качестве перспектив исследования предлагается рассмотрение закономерностей репрезентации названного фрейма в русском языке на материале других временных срезов.

Ключевые слова: **фрейм, слот, терминал, образ, лингвокультура, тексты СМИ.**

В настоящее время в эпоху господства интернет-коммуникации медиапространство является одним из самых востребованных контентов у различных слоев населения. Повестку медиапространства формируют, как правило, авторитетные личности – прежде всего политики, однако немалую часть этого пространства занимают такие медийные личности, как «звезды» – известные (в широком смысле этого слова) представители шоу-бизнеса, кино и телевидения. Интерес у широкой публики вызывает деятельность звезд, их успехи и достижения, карьерный рост, материальное состояние, личная жизнь и т. д.

Мы считаем, что в настоящий момент образ звезды (знаменитости) с точки зрения его объективации в языке недостаточно описан в лингвистике: не определена его структура, не систематизированы языковые средства, его выражающие. Именно это определяет актуальность предпринятого исследования. Научная новизна данного исследования состоит в том, что впервые применяется метод фреймового моделирования образа звезды (знаменитости) в рамках определенной лингвокультуры и описываются средства, объективирующие структурные компоненты смоделированного фрейма. В силу специфики природы данного понятия – «звезда» (знаменитость) – наиболее востребованным фактическим материалом является, безусловно, медиадискурс, в частности тексты СМИ.

Цель данного исследования заключается в выявлении и описании особенностей средств репрезентации фрейма «звезда (знаменитость)» в русском языке. Заданная цель конкретизируется в следующих исследовательских задачах: кратко обосновать используемый фреймовый подход; смоделировать структуру фрейма «звезда (знаменитость)» в русской лингвокультуре; проанализировать языковые единицы, объективирующие структурные компоненты смоделированного фрейма.

Теоретическая значимость исследования выражается в том, что анализ особенностей объективации образа звезды в лингвокультуре с позиций фреймового моделирования, а также типологизация языковых средств, репрезентирующих структуру фрейма «звезда (знаменитость)» в русском языке, вносит определенный вклад в дальнейшую разработку вопросов когнитивной лингвистики, лексической семантики.

Практическая значимость состоит в том, что результаты всестороннего исследования объективации образа звезды в русской лингвокультуре с позиций фреймового подхода могут быть в дальнейшем применены в вузовских курсах лексикологии, стилистики, спецкурсах по дискурсивной лингвистике, лингвокогнитивистике, в имиджелогии – в рамках специфики языковых средств, используемых для построения образов кого-либо.

Прежде всего рассмотрим существующие определения понятия «звезда», которые приводятся в толковых словарях русского языка. Итак, понятие «звезда» определяется как: 1) «знаменитость, выдающийся по своим талантам и общественным заслугам человек» [1], «знаменитость» [2], «тот, кто прославился в какой-л. области деятельности (в искусстве, литературе, спорте и т. п.)» [3]. Таким образом, словарная единица «звезда» в своем непрямом значении обозначает знаменитого человека; при этом сама характеристика *знаменитость* подразумевает талант, заслуги, славу.

По мнению таких ученых, как В.И. Карасик, О.А. Дмитриева, звезды относятся «к разряду так называемых «модельных личностей», характеризующихся яркостью и устанавливающих ценностные ориентиры поведения» [4].

Все звезды в совокупности обладают характерным образом или имиджем. С точки зрения науки имиджелогии следует полагать, что имидж выражает суть человека или организации. Зачастую именно собственно имидж и становится основой информации об имидже в целом. Такое явление обусловлено тем, что человек живет не только в мире реальном, но и в мире символическом, в котором имидж выступает его единицей [5].

Особо отметим, что привлекаемый нами фактический материал исследования позволяет расширить понятие *звезда* применительно к известной личности. В частности, *звезда* представляется нам как личность, которая достигла успеха в определенной области, стала широко известна среди самых разных слоев населения, а также как личность, которая привлекает повышенное внимание телевидения и прессы. В данном исследовании мы анализируем образ звезды в контексте сферы культуры и искусства в самом широком смысле (шоу-бизнес, музыка, кино, театр).

Настоящее исследование выполнено в русле когнитивной лингвистики. В рамках данного раздела лингвистики одним из основополагающих положений является следующее: всевозможные сведения об окружающем человека мире зашифрованы в определенных когнитивных структурах, которые содержат «свернутое» знание или представление об этом мире; такие структуры могут быть описаны в виде фрейма, концепта, скрипта, сценария и др. [6].

Следовательно, типичные образы «модельных личностей» фиксируются в сознании носителя языка в формате таких когнитивных структур. В лингвокогнитивистике применяются различные методы для исследования таких образов (личности). Однако в настоящем исследовании при анализе образа звезды (знаменитости) мы применяем метод фреймового моделирования, поскольку собственно природа данного понятия обусловливает именно такое направление изучения образа звезды, ведь фрейм в самом общем виде в различных науках описывает объект в виде атрибутов и их значений. В связи с тем, что в теории фреймов поднимаются философские вопросы, связанные с человеческим восприятием, мышлением и памятью, данная теория вызывает интерес у различных ученых в области гуманитарных наук, в том числе и у лингвистов.

Отечественный лингвист, представитель аксиологического подхода в лингвистике В.И. Карасик полагает, что фрейм – это «модель для измерения и описания знаний (ментальных репрезентаций), хранящихся в памяти людей» [7, с. 152].

Одним из первых ученых, который начал разрабатывать фреймовый подход в лингвистике, был М. Минский, полагавший, что иерархическая структура фрейма состоит из узлов-слотов и терминалов. В слотах хранится основополагающая информация касательно того концептуального объекта, который описывает фрейм, а в терминалах представлен и описан предмет и его репрезентативные черты [6].

На данном этапе исследования нами смоделирована структура фрейма «звезда (знаменитость)» в русской лингвокультуре современного периода. Собственно природа феномена звездности, а также фактический материал исследования послужили основой для формирования структуры фрейма «звезда (знаменитость)». Так, в структуре фрейма «звезда (знаменитость)» выделяется семь слотов, которые, в свою очередь, состоят из терминалов. Приведем название и краткую характеристику каждого слота:

– *достижение успеха в конкретной области* – основополагающий слот, так как категория успеха является неотъемлемой составляющей семантического поля «звезда (знаменитость)»;

– *широкая известность* – один из важнейших слотов, формируя который мы опирались на степень известности, т. е. насколько популярна личность среди разных слоев населения, а также на количество поклонников (фанатов);

– *атрибуты звездности* – в качестве атрибутов звездности выступают различные материальные и нематериальные блага;

– *активность для поддержания статуса* – образ звезды зачастую необходимо поддерживать различными видами деятельности, например, помощь благотворительным организациям и различным фондам. Как правило, такое активное участие в чем-либо направлено на материальную помощь различным слоям населения, сохранение окружающей среды или на развитие инновационных технологий, которые полезны для общества в целом. Всем известно, что чем выше активность звезды в различных проектах, тем больше ее популярность;

– *вариативность/постоянство имиджа* – данный слот отражает сложившийся имидж звезд как один из способов привлечения внимания и поддержания интереса аудитории и поклонников. Содержание названного слота составляют преимущественно изменения во внешнем облике звезд, однако оно может включать и неизменные атрибуты звездного образа;

– *коммерциализация статуса звездности* – звезды определенно имеют авторитет и уважение: они создают тренды, к их мнению прислушиваются, а общение с ними ценится еще больше. Соответственно, для того чтобы пригласить звезду на любое мероприятие, например, провести корпоративное событие или поучаствовать в роли ведущего, необходимо заплатить за такую «услугу». При этом оплата является достаточно высокой в связи с тем, что у звезды высокий статус, предполагающий, помимо оплаты самой работы, оплату и собственно статуса;

– *звездное поведение* – в данном слоте отражены особенности поведения звезд, в основном поведение может быть эпатажным, достойным, скандальным, девиантным;

– *отношение к действительности* (принципы) – указанный слот базируется на моральных принципах звезды. Выступая на публике, звезды могут представлять себя как совершенно открытые личности, а могут и соблюдать конфиденциальность.

В рамках статьи в качестве иллюстрации предпринятого подхода остановимся более подробно на репрезентации в фактическом материале слотов «широкая известность» и «активность для поддержания статуса».

В слоте «широкая известность» выделен терминал «высокая степень известности», который составляют примеры, описывающие уровень известности как достижение наивысших показателей – звезда известна всем слоям населения. Приведем примеры (в качестве фактического материала использовались интернет-издания «Караван историй», «Отдохни! Имена», «ОК!», «Gala Биография», «StarHit», «Hello!» за период 2015–2022 гг.):

Захватила (Кристен Стюарт) *мир с выходом истории любви «Сумерки»… первая американка, поразившая заносчивых французов, актриса десятилетия*;

После выхода «Отряда самоубийц» актрисе (Марго Робби) *пришлось нанять охрану – ее постоянно преследовали фанаты*;

Широкой аудитории Андрей (Норкин) *известен прежде всего как ведущий одной из самых рейтинговых ежедневных программ отечественного ТВ – «Место встречи» на НТВ. Андрей также популярен как великолепный рассказчик анекдотов: у бренда «Анекдоты от Норкина» в интернете миллионы просмотров! Концертная программа Андрея Норкина «Другой формат» — это более двух часов юмора, душевных историй и живого общения со зрителями*;

Его диск «Soli», в котором Челентано впервые сотрудничал с композитором Тото Кутуньо, продержался на вершине итальянского хит-парада рекордные 58 недель. Следом один за другим вышли другие успешные альбомы, в которых теперь в качестве бэк-вокалистов принимали участие и дети Челентано – сын Джакомо, дочери Розита и Розалинда.

Приведенные примеры позволяют выделить ведущие средства, составляющие рассматриваемый терминал.

В качестве отдельной группы выступает абстрактное существительное «мир» и однокоренные ему слова: *всемирный, во всем мире*, что подчеркивает широкую известность на мировом уровне.

Ведущими языковыми средствами также выступают устойчивые словосочетания типа «прил. + сущ.», при этом прилагательное указывает на высокую степень проявления признака: *всемирная суперзвезда, колоссальные сборы, успешные альбомы, рекордные* (58) *недель*.

Далее перейдем к репрезентации терминала «средняя степень известности». Данный терминал составляют примеры, относящиеся к личности, которая известна не всем слоям населения, однако считается звездой в определенных кругах. Рассмотрим следующие примеры:

Актер Иван Колесников переживает новый виток успеха: в начале года в прокат вышел фильм «Движение вверх» – … побивший все рекорды сборов отечественного проката;

«В ресторане «Святая Фекла» я был королем, первым номером», – говорит Челентано, который тогда за свои выступления получал от хозяина бутерброд и стакан пива;

В Театре.doc мне (Александра Ребенок) *нравилось все – маленький зрительный зал человек на 50… Сцены как таковой не было, актеры играли на расстоянии вытянутой руки от зрителей*.

В данном терминале ведущими языковыми средствами выступают устойчивые словосочетания, такие как *рекорды сборов*, *отечественный прокат*, *местная знаменитость*, *в ресторане «…» я был королем, первым номером, на расстоянии вытянутой руки*. Прилагательные «отечественный» и «местный» указывают на локальный масштаб известности в рамках конкретной страны или населенного пункта. В приведенных (и других) примерах используется уточнение конкретных мест, где выступала звезда, в виде имен собственных: «Святая Фекла», «Театр.doc». В основном это небольшие концертные площадки либо рестораны, ночные клубы в маленьких городах. Такое уточнение подчеркивает известность лишь в конкретном месте и наличие небольшого количества поклонников.

Итак, следующий терминал «наличие поклонников» связан с количеством поклонников или фанатов. В рамках этого терминала учитывается определенное количество поклонников, а также различная их активность в социальных сетях. Приведем примеры:

В подтверждение ее (Кэти Перри) популярности даже неловко приводить цифры, так они велики. От 70 до 120 миллионов человек в среднем прослушивает каждый новый хит Кэти Перри на Youtube;

Голливудский актер Бен Аффлек во время медового месяца не отказывается фотографироваться с фанатами. Поклонники замучили знаменитость селфи;

Футболист Криштиану Роналду побил мировой рекорд по популярности в «Инстаграме». Он стал первым пользователем соцсети, которому удалось набрать 300 миллионов подписчиков. По данным на 19 июня (2021)*, за ним следят уже 301 млн человек*;

Толпа фанатов у гостиницы «Европа» все увеличивается. Самые стойкие караулят еще с прошлого вечера. Но звезда (Милен Фармер) все не показывается.

Данные примеры позволяют выделить ведущие языковые средства анализируемого терминала.

В качестве отдельной группы стоит выделить сложные и составные числительные: 70 до 120 миллионов человек, 301 млн человек, которые указывают на количество звездных фанатов, просмотров видеоклипов. Кроме того, существительные во множественном числе, такие как *толпы поклонников, зрители, подписчики, стойкие* (фанаты), несут в себе также количественный (как правило, значимый по величине, но не определенный) оттенок.

Остановимся на характеристике следующего слота в структуре выстроенного фрейма – «активность для поддержания статуса», в рамках которого нами также выделен ряд терминалов. Рассмотрим примеры, составляющие тесно связанные терминалы «разноплановая деятельность» и «благотворительность»:

Каждый день Ирины расписан по минутам на несколько месяцев вперед. Мы встретились в короткий «пересменок» в Детской юношеской спортивной школе фигурного катания Ирины Слуцкой, что расположилась в поселке Заречье;

Его (Майкл Дж. Фокс) *статьи, интервью и выступления в сенате США сдвинули дело с мертвой точки. Актер создал благотворительный фонд, собрав более 350 миллионов долларов на медицинские исследования*;

«Я никогда не устану смотреть, как моя жена делает работу, имеющую глобальные последствия», – рассуждает Джордж (Клуни), *который сам уже много лет увлеченно занимается благотворительной и правозащитной деятельностью. – «В том, что важно для нас обоих, Амаль профессионал, а я любитель»*.

Участие в разноплановой деятельности наглядно демонстрирует пример, в котором звездой является Ирина Слуцкая, открывшая собственную школу фигурного катания, она также занимается административной деятельностью и контролирует функционирование школы. В качестве ведущих единиц данных терминалов выступают устойчивые глагольные словосочетания: *занимается благотворительной и правозащитной деятельностью, создал благотворительный фонд*, в которых ключевую роль играют адъективы, номинирующие вид деятельности; помимо этого представлены количественные числительные (со значением множественности), указывающие на определенную сумму пожертвований (субсидий и т. д.): *собрал более 350 миллионов долларов*.

В фактическом материале большой пласт составляют примеры, актуализирующие имидж звезды как один из способов привлечения внимания и поддержания интереса аудитории и у поклонников. Данные примеры наполняют терминал «вариативность/постоянство имиджа» и характеризуют, как мы уже указывали, преимущественно изменения во внешнем облике звезд, однако также затрагивают неизменные атрибуты звездного образа. Приведем примеры:

Виталий Гогунский; звезда сериала «Универ» ошарашила поклонников своим новым имиджем. Парень решил стать блондином, и многие предположили, что такая смена имиджа обусловлена тем, что актер хочет, наконец, полностью отойти от образа Кузи;

Метаморфозы исполнителя уже давно привычны для его фанатов. Не так давно артист решил быть блондином, и фанаты довольно быстро к этому привыкли. Но вдруг Егор (Крид) *резко перекрасился в темный цвет, вызвав неоднозначную реакцию поклонников. Вероятно, поэтому он быстренько вернул всё на круги своя*;

Однако не все фанаты готовы привыкать к новым образам. Так, многие поклонники Алексея Воробьева выступили против, когда певец решил сменить цвет волос с русого на белый. Тем не менее сам Алексей считает, что перемены нужны и не стоит их бояться.

В качестве отдельной группы единиц в данном терминале следует выделить частотные существительные – это «имидж» и «образ», входящие в состав ряда словосочетаний – *новый образ*, *новый имидж*, *смена имиджа*, *необычный образ*. Следующую группу составляют единицы широкой тематической группы «изменения» – существительные, глаголы, наречия, квалифицирующие нечто новое или возврат к прежнему: *перемены нужны и не стоит их бояться*, *мне нравится выглядеть экстремально*, *быстренько вернул всё на круги своя*. И, наконец, выделена группа единиц, отражающих обратную связь, в частности реакцию поклонников, – это отрицательные конструкции (*против, не готовы*) либо позитивные (*привычны для...*).

Итак, в данной статье представлена структура смоделированного фрейма «звезда (знаменитость)», особенности репрезентации которой в русской лингвокультуре показаны на примере двух слотов – «широкая известность» и «активность для поддержания статуса»; установлены ведущие языковые средства, наполняющие терминалы названных слотов. Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы: слот «широкая известность» отличается большей номинативной плотностью по сравнению со слотом «активность для поддержания статуса»; доминирующими группами языковых единиц, объективирующих структурные компоненты смоделированного фрейма, являются адъективы, выражающие высокую степень проявления признака, имена числительные со значением множественности либо высоких достижений (от *одного* до *трех*, например: *второе место*), имена существительные, также заключающие в своем значении либо признак множественности (*толпа, сборы* и др.), либо высокую степень чего-либо (*рекорд, король* и др.), устойчивые именные и глагольно-именные сочетания.

В качестве перспектив дальнейших исследований планируется проведение сопоставительного анализа репрезентации слотов и терминалов смоделированного фрейма «звезда (знаменитость)» в русском языке разных временных срезов, что позволит составить более подробную типологию языковых средств объективации данного фрейма в русской лингвокультуре.

Библиографический список

1. Ушаков Д.Н. Большой толковый словарь русского языка: современная редакция. Москва: Дом Славянской книги, 2008.
2. Большой энциклопедический словарь. Москва: Большая российская энциклопедия; Санкт-Петербург: Норинт, 1997, 1999, 2001, 2004.
3. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный: свыше 136 000 словарных статей, около 250 000 семантических единиц: в 2 т. Москва: Русский язык, 2000; Т. 2.
4. Карасик В.И., Дмитриева О.А. Лингвокультурный типаж: к определению понятия. *Аксиологическая лингвистика: лингвокультурные типажи*: сборник научных трудов. Волгоград: Парадигма, 2005.
5. Почепцов Г.Г. *Имиджелогия.* Москва; Киев: Рефл-бук, 2000.
6. Минский М. *Фреймы для представления знаний*. Перевод с английского. Москва: Энергия, 1979.
7. Карасик В.И. *Языковой круг: личность, концепты, дискурс*: монография. Волгоград: Перемена, 2002.

References

1. Ushakov D.N. Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka: sovremennaya redakciya. Moskva: Dom Slavyanskoj knigi, 2008.
2. Bol'shoj `enciklopedicheskij slovar'. Moskva: Bol'shaya rossijskaya `enciklopediya; Sankt-Peterburg: Norint, 1997, 1999, 2001, 2004.
3. Efremova T.F. Novyj slovar' russkogo yazyka. Tolkovo-slovoobrazovatel'nyj: svyshe 136 000 slovarnyh statej, okolo 250 000 semanticheskih edinic: v 2 t. Moskva: Russkij yazyk, 2000; T. 2.
4. Karasik V.I., Dmitrieva O.A. Lingvokul'turnyj tipazh: k opredeleniyu ponyatiya. *Aksiologicheskaya lingvistika: lingvokul'turnye tipazhi*: sbornik nauchnyh trudov. Volgograd: Paradigma, 2005.
5. Pochepcov G.G. *Imidzhelogiya.* Moskva; Kiev: Refl-buk, 2000.
6. Minskij M. *Frejmy dlya predstavleniya znanij*. Perevod s anglijskogo. Moskva: `Energiya, 1979.
7. Karasik V.I. *Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs*: monografiya. Volgograd: Peremena, 2002.

Статья поступила в редакцию 08.08.22

УДК 81'25 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-306-309

***Barmina E.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Sevastopol State University (Sevastopol, Russia), E-mail: mar.indigo@mail.ru*
***Moroz Yu.A.,** Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Sevastopol State University (Sevastopol, Russia),*
E-mail: yuriy_moros@mail.ru
***Skidan O.G.,** Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Sevastopol State University (Sevastopol, Russia), E-mail: skidan_ua@mail.ru*

THE ADAPTATION OF YOUNG ADULT LITERATURE AS A MEANS OF ACTUALIZATION OF ITS PRAGMATIC POTENTIAL IN THE PROCESS OF TRANSLATION. The purpose of the study is to describe techniques of adaptation of "young adult" literature used to render its pragmatic potential when translating from English into Russian. The research material is the cycle of stories "The Diary of a Killer Cat" by Ann Finne and its Russian translations by D.V. Krupskaya, as well as the novel "Heaven Eyes" by David Almond and its Russian translation by M.M. Sokolskaya. The pragmatic adaptation of "young adult" literature is not only due to the difference in the structure of languages, it requires taking into account the norms adopted for a certain age category in the target culture, as well as social, psychological, and cultural differences between the recipients of the source and target texts. As a result of a comparative analysis of the source and target texts, it was found that the strategies chosen by the translators meet the requirements of adequacy: the techniques used are determined not only by the observance of the norms of the target language but also by the actualization of the pragmatic potential of the original in translation.

Key words: **translation, pragmatic adaptation, pragmatic potential, young adult literature.**

***Е.А. Бармина**, канд. филол. наук, доц., Севастопольский государственный университет, г. Севастополь, E-mail: mar.indigo@mail.ru*
***Ю.А. Мороз,** канд. филос. наук, доц., Севастопольский государственный университет, г. Севастополь,*
E-mail: yuriy_moros@mail.ru
***О.Г. Скидан,** канд. филол. наук, доц., Севастопольский государственный университет, г. Севастополь, E-mail: skidan_ua@mail.ru*

АДАПТАЦИЯ ТЕКСТОВ ЖАНРА YOUNG ADULT КАК СРЕДСТВО АКТУАЛИЗАЦИИ ИХ ПРАГМАТИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ПРИ ПЕРЕВОДЕ

Цель статьи – описать приемы адаптации текстов жанра young adult, используемые с целью актуализации их прагматического потенциала при переводе с английского языка на русский. Материалом является цикл историй британской писательницы Энн Файн, их русскоязычные переводы, выполненные Д.В. Крупской и объединенные в сборник «Дневник кота-убийцы», а также повесть британского автора Дэвида Алмонда «Heaven Eyes» и его перевод «Небоглазка», выполненный М.М. Сокольской. Прагматическая адаптация текстов жанра young adult обусловлена не только разницей в строе языков, она требует учета норм, характерных для определенной возрастной категории в принимающей культуре, а также социальных, психологических, культурных различий между получателями текста оригинала и перевода. В результате сопоставительного переводческого анализа материала исследования было установлено, что выбранные переводчиками стратегии отвечают требованиям адекватности: используемые приемы обусловлены не только соблюдением норм переводящего языка, но и актуализацией прагматического потенциала оригинала в тексте перевода.

Ключевые слова: **перевод, прагматическая адаптация, прагматический потенциал, литература young adult.**

Вопросы переводческой адаптации текстов, являющихся единицами различных дискурсов, уже являлись предметом исследований, например, в работах С.В. Брыкиной и А.В. Вечкасовой [1], Т.Г. Ватолиной [2], С.В. Ивановой [3], О.В. Новицкой [4], О.В. Петровой [5], И.Д. Ромадиной [6] и ряде других. Тем не менее проблема адаптации при переводе текстов жанра young adult, который на сегодняшний день является крайне востребованным, а его целевая аудитория совершенно не ограничивается читателями-подростками, требует тщательной проработки. Следовательно, актуальность данного исследования определяется растущим в настоящее время интересом к литературе young adult, а также тем, что вопрос терминологизирования процесса адаптации по-прежнему остается дискуссионным и недостаточно разработанным аспектом теории перевода. Наравне с термином «адаптация» используются термины «локализация» и «транскреация», причем зачастую в синонимическом значении. В данной работе термин используется в широком понимании – как приспособление оригинального текста к его восприятию представителями иной культуры.

Цель настоящей статьи – описать приемы адаптации текстов жанра young adult, используемые с целью актуализации их прагматического потенциала при переводе с английского языка на русский. Для достижения поставленной цели в работе решаются следующие задачи: с помощью метода сплошной выборки отобрать адаптированные фрагменты текста, провести сопоставительный переводческий анализ и охарактеризовать наиболее часто используемые приемы прагматической адаптации. Основными при проведении исследования являются методы сопоставительного переводческого анализа и контекстного семантического анализа.

Значимость литературы young adult не вызывает сомнений. Она помогает подросткам ориентироваться в окружающей обстановке, расширяет их горизонты знаний о мире и происходящих процессах, помогает усвоить образцы правильного поведения, развивает фантазию, воспитывает человечность, учит справляться с трудностями. Несмотря на элементы нравоучения и воспитания, авторы стремятся говорить с читателем на равных, стараются расположить его к чтению и передать морально-нравственную составляющую. Привлечь и заинтересовать читателя возможно через эмоциональное воздействие, реализуемое в тексте с помощью его прагматического потенциала. Описание стратегий перевода, позволяющих в понятной подросткам другой культуры форме передать замысел автора, правильно актуализировать прагматический потенциал текста, является крайне важным не только из соображений лингвистического порядка, но и в связи с необходимостью учитывать психофизические особенности подростка, что обусловливает теоретическую значимость данной статьи.

Исследования в данном направлении представляются нам перспективными, так как большая часть произведений жанра young adult, представленных в России, – переводная. Практическая значимость данной работы заключается в том, что материалы исследования могут быть полезны как для практикующих переводчиков, так и использоваться в процессе обучения переводу.

В качестве иллюстративного материала в статье используется популярный цикл историй британской писательницы Энн Файн, их русскоязычные переводы, выполненные Д.В. Крупской и объединенные в сборник «Дневник кота-убийцы», а также повесть известного британского автора Дэвида Алмонда «Heaven Eyes» и его перевод «Небоглазка», выполненный М.М. Сокольской. Данные тексты являются яркими представителями жанра young adult и ранее не подвергались сопоставительно-переводческому анализу, что обусловливает новизну исследования.

Наиболее модерируемым при переводе является лексический уровень текста, именно он чаще всего задействован при актуализации прагматического потенциала оригинала. Рассмотрим несколько примеров, иллюстрирующих основные приемы адаптации текста перевода.

«She loved me», he said [7]. *– Она меня любила! – заявил он* [8].

«It is possible», he said [7]. *– Может быть, – откликнулся он* [8].

«Me too», I said [7]. *– Я тоже, – отозвалась я* [8].

«Brave as brave», she said [7]. *– Храбрее храброго, – подхватила она* [8].

«Home»? said Mouse [7]. *– Домой? – переспросил Мыш* [8].

«As if we would», said Jan [7]. *– Вот еще! – повторяет Ян* [8].

«Be back for supper, Stu», I said [7]. *– К ужину вернемся, Стью, – пообещала я* [8].

Трансформация замены нейтральных английских глаголов, вводящих прямую речь, на более конкретные по семантике и эмотивно окрашенные русские глаголы обусловлена рядом факторов, подробно систематизированных в работе А.В. Уржи [9]. Несмотря на то, что среди переводоведов подобное варьирование оценивается по-разному и является дискуссионным, использование данной трансформации при переводе текстов исследуемого нами жанра является оправданным и обусловлено не только эмотивной плотностью фрагмента текста, но и фактором адресата. Дробление русского текста нарочитыми повторами непременно исказит его прагматику, повлияет на интерес и внимание юного читателя.

Подобной замене, именуемой в переводоведении термином «экспрессивная конкретизация», подвергаются не только глаголы, вводящие прямую речь, но и многозначные десемантизированные английские глаголы, а также глаголы движения.

«Mostly we get a few hours of freedom, till hunger or a wet night drives us back again» [7]. *«Как правило, нас хватает на несколько часов свободы, а потом голод или дождливая ночь пригоняют нас обратно»* [8].

«I can tell you, it took about an hour to get that rabbit through that little hole» [10]. *«Около часа у меня ушло на то, чтобы втянуть этого кролика в маленький кошачий лаз»* [11].

«She turned on me» [10]. *«Элли накинулась на меня»* [11].

«He took Squeak out from his pocket» [7]. *«Он выудил из кармана Писклю»* [8].

Основанием для подобной замены, с одной стороны, служит закон экспрессивно-стилистического согласования в русском языке, согласно которому стоящие рядом слова приспосабливаются друг к другу по эмоционально-стилистической окраске. С другой стороны, подобная конкретизация глаголов может быть обусловлена широким контекстом и описываемой ситуацией. Эмоционально нейтральные глаголы при переводе подвергаются прагматической адаптации, благодаря чему становятся более эксплицированными, что усиливает смысловую нагрузку фразы, лучше передает общее настроение героев, находящихся в той или иной ситуации. Более детальная передача эмоционального фона героя заставляет читателя задуматься над тем, что бы он сделал на его месте, как бы поступил, что бы почувствовал.

Известно, что русский язык богат «крылатыми» фразами и устойчивыми выражениями разговорного характера, которые обладают исключительно высокой экспрессивно-эмоциональной окраской. Уместное использование подобных фраз в переводе помогает не только сохранить прагматический потенциал текста, но и приблизить текст к русскоязычному читателю, повысить его доверие к воспринимаемому тексту.

«He enticed her with a seaman's tales of adventure and charmed her with lies about love» [7]. *«Наплел ей с три короба: про морские приключения, про любовь на всю жизнь…»* [8].

Несмотря на широкий спектр лексико-семантических вариантов глаголов entice и charm, переводчица прибегла к лексико-грамматической трансформации целостного преобразования, в результате чего высказывание приобрело отрицательную коннотацию, и прагматика оригинала была передана более точно.

В следующем примере также реализована прагматическая адаптация, «одомашнивание» высказывания позволяет не только точнее передать эмоциональную информацию, но и способствует созданию «гармоничного перевода» [12]: *«You're hopeless», he hissed* [10]. *– С тобой каши не сваришь! – прошипел он* [11].

Несмотря на то, что фразеологические единицы обладают ярко выраженной национальной окраской, в данном случае такая замена оправдана и обусловлена именно жанром переводимого текста и ориентацией на читателя-подростка. Подобные трансформации можно проследить в следующих примерах.

«That cat is ruining my flower beds. There are hardly any of the petunias left» [10]. *«Этот кот изуродовал мне клумбу. От петуний остались рожки да ножки»!* [11].

«This place is turning into Fun City. It really is» [10]. *«Здесь становится всё забавней. Прямо цирк какой-то»* [11].

«You know what they always say: "Practice makes perfect"» [13]. *«Знаете такую поговорку: "Терпение и труд всё перетрут"»?* [11].

«Did you hear that? I get accused of everything» [13]. *«Нет, вы слыхали? Всех собак на меня вешают»* [11].

«You're joking», Tiger said. «It's really hard to squeeze in through that hole, and then it's freezing» [14]. *– Шутишь? – сказал Тигр. – Туда не протиснешься, к тому же холод собачий* [11].

«Использование знакомой носителю русского языка крылатой фразы или устойчивого выражения дает хорошую пресуппозицию – культурологическую опору для распознавания, вписываясь при этом в нужный контекст» [15, с. 12].

Еще одним приемом актуализации прагматического потенциала при переводе выступают приемы дифференциации значений и модуляции, или смыслового/логического развития. Прием дифференциации значений применяется в том случае, когда словарь не может дать подробного описания семантики слова языка оригинала или когда слова с широкой семантикой не имеют полных эквивалентов в языке перевода. Прием лексической дифференциации используется для передачи слов, понятий, предметов, процессов и явлений, которые невозможно передать эквивалентно в другом языке. Зачастую дифференциация используется вместе с модуляцией, которая заключается в замене словарного значения контекстуальным, логически связанным с исходным значением посредством причинно-следственных отношений. Несмотря на то, что причинно-следственные отношения могут иметь более широкий характер, логическая связь между двумя понятиями всегда сохраняется.

«So», he says to me. «You can go out. Feel free to go out. Feel free, in fact, not only to go out, but also to stay out, get lost, or disappear for ever» [10]. *– Вот так-то, – сказал он мне. – Выйти – пожалуйста. Ради бога, топай, скатертью дорожка. Причём можешь оставаться на улице сколько угодно, хоть навсегда* [11].

Можно отметить повышение степени экспрессивности перевода по сравнению с оригиналом. В оригинальном варианте эмотивность реализуется за счет средств синтаксического уровня, повтора и градации, а также на основе широкого ситуативного контекста. Перевод отличается большей красочностью за счет ряда трансформаций лексического характера, обусловленных необходимостью актуализации прагматического потенциала высказывания. В русском языке описанию эмоций уделяется больше внимания, чем в английском, и, как правило, привлекается более богатый арсенал лексических средств. С учетом социального статуса персонажа появление в переводе эмотивно окрашенной коллоквиальной лексики оправдано не только прагматически, но и стилистически.

Нередко повышение степени экспрессивности перевода обусловлено необходимостью воссоздания юмористического эффекта.

«They up-ended poor Thumper and dunked him again in the bucket. (Good job he wasn't his old self. He'd have hated all this washing)» [10].

«Шлепа домыли и снова окунули в ведро. Какое счастье, что он ничего не чувствовал. Ему вряд ли понравилось бы такое "измывательство"» [11].

В английском тексте юмористично-ироничный эффект основан на широком ситуативном контексте. В переводе этот эффект в большей степени обусловлен искусно подобранным коллоквиализмом *«измывательство»*, который отображает иронию сложившейся ситуации и поддерживает игру слов «*домыли – измывательство*». «*Good job he wasn't his old self»* подверглось целостному преобразованию в более привычное с точки зрения сочетаемости выражение «*Какое счастье, что он ничего не чувствовал»*.

Одним из маркеров литературы жанра young adult является использование субстандартной лексики (просторечия, жаргон, сленг), с помощью которой авторы стремятся быть с читателем-подростком «на одной волне». Использование молодежной коллоквиальной лексики делает речь героев более живой и располагает к себе читателя-подростка, который часто ищет в главных героях самого себя. Включения в произведение подобной лексики, несомненно, должны быть оправданы также стилистическими и прагматическими целями и задачами текста, поскольку одна из основных задач художественной литературы для детей и подростков заключается в формировании отношения к родному языку.

Обращаясь к выбранным произведениям, можно отметить, что этот прием используется в речи положительных героев с целью ее индивидуализации. В ряде фрагментов этот прием использовался для стилизации речи персонажей, принадлежащих к различным социальным и возрастным группам, или же чтобы усилить юмористический эффект произведения. В речи одного из героев повести «Небоглазка» часто встречается слово-усилитель *bloody,* которое может передавать абсолютно любую эмоцию: негодование, удивление, радость, возмущение.

«I'm not bloody frightened», he said through his teeth [7]. *– Ни фига я не боюсь! – процедил он сквозь зубы* [8]. *«He'll bloody kill us», said Jan* [7]. *– Он убьет нас, на фиг, – говорит Ян* [8]. *«Like a name on a bloody gravestone», he said* [7]. *– Фигня, как на надгробном камне*! [8]. *«He grinned. «It's bloody great, eh»?* [7] *«Он усмехнулся: — Да, это чертовски здорово»!* [8].

Русскоязычный вариант повести разрешен для чтения детьми с двенадцати лет, что накладывает определенные ограничения на используемую в переводе лексику. Под запретом не только ненормативная, но и грубо-просторечная лексика. Однако полная нейтрализация ее при переводе не позволила бы в должной мере воссоздать прагматику оригинала, ведь подобная лексика помогает не только подчеркнуть социальный статус главных героев, но и способствует изображению художественной картины, приближенной к реальности.

В цикле «Дневник кота-убийцы» использование сниженной лексики и просторечных высказываний призвано не только подчеркнуть социальный статус героев, но и повлиять на создание комического эффекта.

«But it's a good laugh» [14]. *«Но ржачка, однако, вышла отменная»!* [11].

События, описываемые в рассказе, происходят на конюшне, где герои веселились, играя в игру «Напугай лошадь». Несмотря на отсутствие в оригинале видимых лингвистических маркеров, описываемая ситуация содержит юмористический потенциал, который в переводе актуализирован с помощью удачного каламбура.

Неотъемлемой единицей текстов исследуемого нами жанра являются эпитеты, с помощью которых у авторов есть возможность использовать не только общеязыковые клишированные единицы, но и создавать новые эмоционально-оценочные средства выразительности. Фразовые эпитеты, образованные с помощью голофразиса, являются индивидуально-авторскими и вызывают наибольшие трудности при переводе. Связано это не только с тем, что подобные единицы относятся к безэквивалентной лексике, но и с тем, что эпитеты используются в качестве средства манипулирования, «являясь одним из основных способов создания реальности восприятия автора, в которую он стремится вовлечь читателя» [16, с. 1394].

«MR Houseproud!» [17] *«Мистер домовитая хозяюшка»* [11].

«Oh, thank you! Thank you!» cried Little Miss Stupid and Soppy [17]. *– О, спасибо! Благодарю! – вскричала мисс Мокроносая Дурында* [11].

«So», says Mr Football-on-Telly-Addict-Gone-Mad, «I say that was the last straw, and we should find another home for Tuffy» [18]. *– Я вам так скажу, – начал Мистер Смотрю-Футбол-Слетаю-С-Катушек, – это было последней каплей. Придётся подыскать для Таффи новый дом* [11].

«But Mr Didn't-Get-His-Way was in a giant snit» [13]. *«Но мистер Всё-Не-По-Мне едко хмыкнул»* [11].

Перевод подобных конструкций требует мастерства: необходимо не только правильно считать денотативную и коннотативную информацию, но и воссоздать уникальный авторский стиль. Переводчица Д.В. Крупская задействовала различные приемы адаптации элементов голофразиса: замена частей речи, дифференциация, модуляция, использование слов с экспрессивно-оценочными суффиксами. При этом общая структура используемых конструкций довольно близка к оригиналу, что обусловливает эквивалентность и адекватность перевода.

Адаптация текста перевода может быть обусловлена необходимостью учета требований принимающей культуры.

«We saw it in her eyes: Damaged. Beyond Repair» [7]. *«В ее глазах ясно читалось: ребенок с трудной судьбой. Безнадега»* [8].

В представленном примере применен описательный перевод, поскольку дословный перевод некорректен и не согласуется с нормами литературного русского языка. Преобразования позволили не только сохранить денотативную и прагматическую информацию, но и добиться благозвучия в принимающем языке.

Воссоздание эстетического эффекта благозвучия повествования, выразительных средств фонетического уровня (аллитерации, ассонанса, ономатопеи) также является причиной прагматической адаптации текста при переводе.

«I may have splatted some of the not-so-cuddly little creepy-crawly things that were scurrying about on the cushion» [17]. *«Может, я и расплющил в лепёшку пару-тройку малосимпатичных гнуснокусачих козявок, нашедших себе приют на подстилке в корзине, но я же не нарочно»* [11].

Единица неформального стиля *creepy-crawly* создает эффект аллитерации и используется в юмористических целях. В переводе наблюдаем стилистическую компенсацию за счет введения двух словосочетаний с элементами аллитерации – «*расплющил в лепёшку»* и «*гнуснокусачих козявок*».

Мощным средством, действующим на фонетическом уровне, придающим тексту дополнительную информационную ёмкость и изобразительную глубину, является графон [19]. Героиня одноименного романа Небоглазка необразованна, всю жизнь живет с дедушкой-отшельником вдали от людей. В качестве средства речевой характеризации этого персонажа в оригинале используется графон, создаваемый на основе окказионального сочетания слов.

«See? Lots of lovely lovelies» [7]. *«Глядите, какие чудесные чудесности»* [8]*!*

«Lovely lovely. My treasures is waiting in the Middens says Grampa. He will dig them out afore he is still as still» [7]. *«Чудно-чудно. Мои сокровища дожидаются меня в Черной Грязи, говорит Дедуля. Он выкопает их оттуда, прежде чем станет недвижней недвижного»* [8].

Для воссоздания этой характерной особенности речи переводчица использует окказиональное словообразование с повтором корневой морфемы. Полученные словосочетания вписываются в коммуникативную ситуацию, актуализируют прагматический потенциал исходного текста, отвечают требованиям аппроксимации, поскольку имитируют структурно-стилистическую форму оригинала.

Одним из важнейших элементов воздействия на читателя является экспрессивный синтаксис. Например, парентетические конструкции акцентируют внимание читателя на наиболее важных аспектах высказывания, могут выражать дополнительные сведения, эмоции, оценку, умозаключения автора, создавать комический эффект. Парентезы помогают передавать большой пласт информации в сжатых формах. При переводе этих вводных конструкций переводчики часто

вынуждены применять прием перестановки, обусловленный нормами переводящего языка, а также прием экспликации и дополнительного комментирования или же искать иные способы актуализации прагматики высказывания.

«For one thing, I'm a boy. And, for another, have I – have you – has anyone, anywhere – ever heard of a pet cat called Janet» [17]*? «Начнём с того, что я мальчик. Кроме всего прочего, вы – или вот вы, – короче, кто-нибудь вообще слышал, чтобы представителя кошачьего племени называли Жаннет»?* [11].

Парентеза в данном случае выполняет функцию апелляции к читателю. Прямое обращение позволяет максимально приблизиться к читателю, заставить его погрузиться в гущу описываемых событий, сопереживать эмоциям героев. При переводе вставная конструкция сохранена, а обращение приобрело еще более личностный, индивидуализирующий характер. Замена нейтрального словосочетания *pet cat* на несколько высокопарную для данного контекста единицу *«представитель кошачьего племени»* актуализирует ироничный потенциал исходного текста.

Подросток – это социальный конструкт, представления о подростках и подростковой литературе могут существенно отличаться в разных культурах. Подростковая литература, как и любая словесность, полифункциональна, однако выбор ведущей функции в оригинальной и принимающей культурах может не совпадать, что, безусловно, будет влиять на выбор переводческой стратегии.

Прагматическая адаптация текстов жанра young adult обусловлена не только разницей в строе языков, она требует учета норм, принятых для определенной возрастной категории в принимающей культуре, а также социальных, психологических, культурных различий между получателями текста оригинала и перевода. Перевод не должен стать преградой для создания в принимающем языке текста с аналогичным эмоционально-экспрессивным воздействием, в котором будут сохранены все заложенные автором сообщения и прагматический потенциал. Процесс прагматической адаптации сопровождается изменениями на лексическом и грамматическом уровнях.

В результате сопоставительного переводческого анализа материала исследования было установлено, что выбранные переводчиками стратегии отвечают требованиям адекватности: используемые приемы обусловлены не только соблюдением норм переводящего языка, но и актуализацией прагматического потенциала оригинала в тексте перевода. Наиболее частыми трансформациями, обусловленными сохранением прагматики оригинала, являются лексические: дифференциация, модуляция, описательный перевод, экспрессивная и смысловая конкретизация, целостное преобразование, стилистическая компенсация. На грамматическом уровне можно отметить использование трансформаций по замене частей речи, перестановку, добавление.

Переводная литература для детей является перспективным объектом исследования, поскольку позволяет рассмотреть вопросы влияния контекста культуры на выбор той или иной переводческой стратегии. В качестве перспективы дальнейшего исследования можно назвать рассмотрение особенностей реализации мультимодальности данного типа текстов при переносе в инокультурную среду.

Библиографический список

1. Брыкина С.В., Вечкасова А.В. Трансформации как средство сохранения прагматического потенциала художественного текста и решения стилистических трудностей. *Контентус*. 2016; № 5 (46). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/transformatsii-kak-sredstvo-sohraneniya-pragmaticheskogo-potentsiala-hudozhestvennogo-teksta-i-resheniya-stilisticheskih-trudnostey
2. Ватолина Т.Г. Способы передачи прагматического потенциала заголовков художественных произведений при переводе. *Концепт.* 2015; № 7. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/sposoby-peredachi-pragmaticheskogo-potentsiala-zagolovkov-hudozhestvennyh-proizvedeniy-pri-perevode
3. Иванова С.В. Особенности коммуникативно-прагматической адаптации экзотизмов в историческом дискурсе. *Российский гуманитарный журнал.* 2021; Т. 10, № 4: 227–237.
4. Новицкая О.В. Прагматическая адаптация в художественном переводе: цели, задачи, методы. *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки*. 2018; № 1 (789). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/pragmaticheskaya-adaptatsiya-v-hudozhestvennom-perevode-tseli-zadachi-metody
5. Петрова О.В. Что, где, когда, зачем и как? (размышления о прагматической адаптации). *Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики*. 2021; № 3. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/chto-gde-kogda-zachem-i-kak-razmyshleniya-o-pragmaticheskoy-adaptatsii
6. Ромадина И.Д. Прагматическая адаптация контента многоязычного туристического сайта. *Russian Journal of Education and Psychology*. 2015; № 6 (50). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/pragmaticheskaya-adaptatsiya-kontenta-mnogoyazychnogo-turisticheskogo-sayta
7. Almond D. *Heaven Eyes*. Available at: https://ru.b-ok.cc/book/1842589/de95d7
8. Алмонд Д. *Небоглазка*. Санкт-Петербург: Азбука, Азбука-Аттикус, 2015.
9. Уржа А.В. Стратегии интерпретации глаголов, вводящих речь, в современных русских переводах художественной прозы. *Вестник ВолГУ.* Серия 2: Языкознание. 2018; № 4. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/strategii-interpretatsii-glagolov-vvodyaschih-rech-v-sovremennyh-russkih-perevodah-hudozhestvennoy-prozy
10. Finne A. *The Diary of a Killer Cat*. Available at: https://royallib.com/read/fine_anne/the_diary_of_a_killer_cat.html#0
11. *Файн Э. Дневник кота-убийцы. Все истории*. Москва: Самокат, 2017.
12. Кушнина Л.В. Принципы гармоничного перевода: метапереводческий аспект. *Стереотипность и творчество в тексте*. 2014: 65–76.
13. Finne A. *The Killer Cat's Christmas*. Available at: https://royallib.com/read/fine_anne/the_killer_cats_christmas.html#0
14. Finne A. *The Killer Cat's Birthday Bash*. Available at: https://royallib.com/read/fine_anne/the_killer_cats_birthday_bash.html#0
15. Абаева Е.С. Передача юмористического эффекта при переводе с английского на русский язык (параметры, стратегии, приемы). *Филологос*. 2019; № 3 (42): 5–12.
16. Гималетдинова Г.К., Перминова М.А. Трудности художественного перевода английских эпитетов (на примере романа Н. Хорнби «как стать добрым»). *Ученые записки Казанского университета.* Серия: Гуманитарные науки. 2016; Т. 158: 1392–1403.
17. Finne A. *The Return of the Killer Cat*. Available at: https://royallib.com/read/fine_anne/the_return_of_the_killer_cat.html#0
18. Finne A. *The Killer Cat runs away*. Available at: https://royallib.com/read/fine_anne/the_killer_cat_runs_away.html#0
19. Скидан О.Г. Приемы адаптации при переводе графо-фонетических стилистических средств. *Переводческий дискурс: междисциплинарный подход*. 2018: 531–536.

References

1. Brykina S.V., Vechkasova A.V. Transformacii kak sredstvo sohraneniya pragmaticheskogo potenciala hudozhestvennogo teksta i resheniya stilisticheskih trudnostej. *Kontentus*. 2016; № 5 (46). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/transformatsii-kak-sredstvo-sohraneniya-pragmaticheskogo-potentsiala-hudozhestvennogo-teksta-i-resheniya-stilisticheskih-trudnostey
2. Vatolina T.G. Sposoby peredachi pragmaticheskogo potenciala zagolovkov hudozhestvennyh proizvedenij pri perevode. *Koncept*. 2015; № 7. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/sposoby-peredachi-pragmaticheskogo-potentsiala-zagolovkov-hudozhestvennyh-proizvedeniy-pri-perevode
3. Ivanova S.V. Osobennosti kommunikativno-pragmaticheskoj adaptacii `ekzotizmov v istoricheskom diskurse. *Rossijskij gumanitarnyj zhurnal.* 2021; T. 10, № 4: 227-237.
4. Novickaya O.V. Pragmaticheskaya adaptaciya v hudozhestvennom perevode: celi, zadachi, metody. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Gumanitarnye nauki*. 2018; № 1 (789). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/pragmaticheskaya-adaptatsiya-v-hudozhestvennom-perevode-tseli-zadachi-metody
5. Petrova O.V. Chto, gde, kogda, zachem i kak? (razmyshleniya o pragmaticheskoj adaptacii). *Aktual'nye problemy filologii i pedagogicheskoj lingvistiki*. 2021; № 3. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/chto-gde-kogda-zachem-i-kak-razmyshleniya-o-pragmaticheskoy-adaptatsii
6. Romadina I.D. Pragmaticheskaya adaptaciya kontenta mnogoyazychnogo turisticheskogo sajta. *Russian Journal of Education and Psychology*. 2015; № 6 (50). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/pragmaticheskaya-adaptatsiya-kontenta-mnogoyazychnogo-turisticheskogo-sayta
7. Almond D. *Heaven Eyes*. Available at: https://ru.b-ok.cc/book/1842589/de95d7
8. Almond D. *Neboglazka*. Sankt-Peterburg: Azbuka, Azbuka-Attikus, 2015.
9. Urzha A.V. Strategii interpretacii glagolov, vvodyaschih rech', v sovremennyh russkih perevodah hudozhestvennoj prozy. *Vestnik VolGU*. Seriya 2: Yazykoznanie. 2018; № 4. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/strategii-interpretatsii-glagolov-vvodyaschih-rech-v-sovremennyh-russkih-perevodah-hudozhestvennoy-prozy
10. Finne A. *The Diary of a Killer Cat*. Available at: https://royallib.com/read/fine_anne/the_diary_of_a_killer_cat.html#0
11. Fajn `E. *Dnevnik kota-ubijcy. Vse istorii*. Moskva: Samokat, 2017.
12. Kushnina L.V. Principy garmonichnogo perevoda: metaperevodcheskij aspekt. *Stereotipnost' i tvorchestvo v tekste*. 2014: 65-76.
13. Finne A. *The Killer Cat's Christmas*. Available at: https://royallib.com/read/fine_anne/the_killer_cats_christmas.html#0
14. Finne A. *The Killer Cat's Birthday Bash*. Available at: https://royallib.com/read/fine_anne/the_killer_cats_birthday_bash.html#0
15. Abaeva E.S. Peredacha yumoristicheskogo `effekta pri perevode s anglijskogo na russkij yazyk (parametry, strategii, priemy). *Filologos*. 2019; № 3 (42): 5-12.
16. Gimaletdinova G.K., Perminova M.A. Trudnosti hudozhestvennogo perevoda anglijskih `epitetov (na primere romana N. Hornbi "kak stat' dobrym"). *Uchenye zapiski Kazanskogo universiteta.* Seriya: Gumanitarnye nauki. 2016; T. 158: 1392-1403.
17. Finne A. *The Return of the Killer Cat*. Available at: https://royallib.com/read/fine_anne/the_return_of_the_killer_cat.html#0
18. Finne A. *The Killer Cat runs away*. Available at: https://royallib.com/read/fine_anne/the_killer_cat_runs_away.html#0
19. Skidan O.G. Priemy adaptacii pri perevode grafo-foneticheskih stilisticheskih sredstv. *Perevodcheskij diskurs: mezhdisciplinarnyj podhod*. 2018: 531-536.

Статья поступила в редакцию 06.09.22

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-310-312

***Tikhonova N.Yu.**, teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: natatih1994@yandex.ru*

AMBIGUITY OF TERMINOLOGICAL SEMANTICS AS A PROBLEM OF INTERPRETATION. The article deals with a problem of ambiguity of terminological units semantics and the resulting communicative problems. The focus is on paronymic terms, whose meaning is not always possible to distinguish for native speakers. There are three types of communicative failures associated with the functioning of paronymic terms: inappropriate comic effect, unintentional expression of negative emotional attitudes towards the object under discussion, distortion of the addresser's message. The study is aimed at identifying and characterizing the paronymic type of semantic ambiguity of terms, which is of great research interest and importance in terms of improving the level of knowledge of the Russian language. This article is of considerable interest not only for linguistics in general, but also for terminology and semantics in particular. In addition, the results produced by the study can be of great use in the teaching of languages for specific purposes.

Key words: **term, terminology, paronym, paronymy, dictionary, norm, expression plane, content plane, polysemy, homonymy.**

***Н.Ю. Тихонова**, преп., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: natatih1994@yandex.ru*

НЕОДНОЗНАЧНОСТЬ СЕМАНТИКИ ТЕРМИНОВ КАК ПРОБЛЕМА ИНТЕРПРЕТАЦИИ

Статья посвящена проблеме неоднозначности семантики терминологических единиц и возникающим вследствие этого коммуникативным проблемам. В центре внимания находятся термины-паронимы, чье значение носителям языка не всегда удается различить. Выделяются три типа коммуникативных неудач, связанных с функционированием паронимических терминов: неуместный комический эффект, ненамеренное выражение отрицательных эмоциональных установок в отношении обсуждаемого объекта, искажение сообщения адресанта. Цель исследования – выявить и охарактеризовать представляющий большой исследовательский интерес и важность в плане повышения уровня владения русским языком паронимический тип семантической неоднозначности терминов. Данная статья представляется значимой не только для лингвистики в целом, но и для терминоведения и семантики в частности. Кроме того, результаты исследования могут оказаться полезными в преподавании языков для специальных целей (ЯСЦ).

Ключевые слова: **термин, терминология, пароним, паронимия, словарь, норма, план выражения, план содержания, полисемия, омонимия.**

Статья подготовлена по результатам исследований, выполненных за счет бюджетных средств по государственному заданию Финуниверситета

В настоящее время как у профессиональных лингвистов, так и у непосредственных пользователей языка не осталось сомнений в том, что употребление в речи терминов как названий понятий какой-либо специальной области знания или деятельности отнюдь не ограничивается конкретным профессиональным дискурсом во всем многообразии его проявлений, куда можно отнести учебники, пособия, статьи по соответствующей тематике, лекции, рассчитанные на определенную знающую, «целевую» аудиторию. Современного человека отличает любознательность, стремление постоянно расширять круг имеющихся знаний и приобретенного опыта, поиск новых хобби и увлечений, что может объяснить большой интерес к научно-популярной литературе, жанру документальной прозы (нон-фикшн), распространение подкастинга и появление большого числа приложений для прослушивания подкастов. В то же время человек XXI века вступает в разнообразные правовые, экономические отношения, что требует если не уверенного знания ряда терминологических слов и словосочетаний, то совершенно точно диктует необходимость овладеть навыком поиска и проверки специальной информации (фактчекинг). Перечисленные тенденции дают основание полагать, что термины сегодня вошли в повседневную жизнь и во многом формируют нашу картину мира.

Вклад в терминоведение как науку о специальной лексике был сделан целым рядом отечественных ученых: Д.С. Лотте, В.М. Лейчик, А.С. Герд, О.С. Ахманова, В.А. Татаринов, А.Г. Анисимова. В рамках данного исследования особенное внимание следует уделить идеям С.В. Гринева-Гриневича. В соответствии с теорией С.В. Гринева-Гриневича, к терминологической единице предъявляется ряд требований, среди которых отсутствие синонимов, соответствие нормам языка, инвариантность, непротиворечивость семантики, однозначность в рамках выбранной терминологии [1, с. 36–37]. Однако анализ речи, реальных контекстов употребления терминов демонстрирует отклонение от перечисленных требований, их несоблюдение на практике.

Данная статья посвящена проблеме неоднозначности семантики терминов и, как результат, неверной интерпретации речевого произведения, коммуникативной неудачи, «сбоя» в общении. Актуальность статьи обусловлена возрастающим влиянием терминологических единиц на формирование современной картины мира, поскольку все большее число людей, с одной стороны, самостоятельно проявляют интерес к специальным сведениям и информации и, с другой стороны, оказываются вовлечены в отношения, требующие профессиональных или приближенных к профессиональным знаний. Целью исследования является выявление и характеристика одного из важнейших, но зачастую упускаемых из виду типов семантической неоднозначности терминов в русском языке, причем таких терминов, которые с наибольшей вероятностью могут встретиться широкому кругу носителей языка. Материал исследования составляют паронимические термины, зафиксированные в авторитетном источнике – онлайн-издании словаря паронимов русского языка О.В. Вишняковой (URL: http://rus-yaz.niv.ru/doc/dictionary-of-paronyms/index.htm) [2]. Также к анализу были привлечены словари и энциклопедии на онлайн-платформе «Академик» (URL: https://dic.academic.ru/) [3]. Достижение указанной цели потребовало постановки и решения следующих задач:

– дать описание выбранного типа семантической неоднозначности терминов и терминосочетаний в русском языке;

– привести примеры из словарей и энциклопедий, подтверждающие и демонстрирующие семантическую неоднозначность терминологических единиц в русском языке.

Научная новизна исследования заключается в анализе языкового материала, почерпнутого из современных словарей русского языка, а также в попытке объяснить причины коммуникативных неудач, связанных с семантической неоднозначностью терминов.

Теоретическая значимость работы состоит в потенциале включения сделанных выводов в будущие исследования в области семантики и терминоведения. Практическая значимость исследования обусловливается возможностью использовать полученные результаты при планировании курсов по соответствующим университетским дисциплинам.

Следует четко обозначить, что в рамках данной работы как явления неоднозначности будут пониматься не полисемия и омонимия, безусловно, на протяжении долгого времени вызывающие у ученых-лингвистов неослабевающий интерес (здесь можно упомянуть научные поиски Т.В. Шетле, О.Г. Борисовой, Е.О. Черниковой, А.А. Кожанова). В случае полисемии и омонимии исследователь имеет дело с одним словом с точки зрения формы (полисемия) или же с совпадающими по форме полностью или частично несколькими словарными единицами (омонимия). Если носитель языка сталкивается с термином-полисемантом или термином-омонимом, в подавляющем большинстве случаев достаточно проконсультироваться с надежным источником и ознакомиться с точной дефиницией вызвавшего затруднения в понимании слова.

В центре данного исследования находится несколько иной феномен. Автору данной статьи особенно важным представляется обратиться к семантической неоднозначности на уровне языка и речи с позиции рядового носителя языка, который далеко не всегда может провести смысловое различие между внешне (и по звучанию) сходными, иногда практически идентичными словами. Отождествление семантически различных слов в итоге может привести к недопониманию между участниками коммуникации, принимающему различные формы. Кроме того, если не устранить ошибку в толковании похожих слов, за этим последуют ошибки в употреблении. Итак, неоднозначность семантики терминов в рамках данной работы будет рассматриваться в аспекте лингвистического явления паронимии. Таким образом, неоднозначность здесь анализируется не как атрибут собственного языкового знака, но как характеристика словарных единиц с точки зрения носителя языка, который, ориентируясь на подобие плана выражения, зачастую стремится перенести такое подобие и на план содержания. Задача же лингвистов, авторов словарей, издателей и т. п. – не допустить ошибочной интерпретации разными путями: тщательно выверяя готовый текст, разъясняя разницу между словами, обеспечивая надежные источники для консультации.

Следует заметить, что под паронимами автор статьи вслед за составителями масштабного труда «Словарь паронимов русского языка» Ю.А. Бельчиковым и М.С. Панюшевой [4], а также создателем авторитетного «Толкового словаря паронимов русского языка» В.И. Красных [5] будет рассматривать однокоренные (с

позиции плана выражения), семантически близкие (с позиции плана содержания) слова, относящиеся к одной и той же части речи, имеющие сходство в звучании, но обладающие разными значениями.

Следует привести примеры терминов-паронимов, методом сплошной выборки почерпнутых из онлайн-издания словаря паронимов русского языка О.В. Вишняковой. Отобранные термины будут включены в одну из трех групп, соответствующих типам коммуникативных неудач, к которым может привести неверное функционирование этих паронимических терминов в речи. Определения паронимов будут также взяты из онлайн-издания словаря паронимов русского языка О.В. Вишняковой [2]. Примеры употребления паронимов приведены с опорой на данный словарь [2] и на источники, размещенные на сайте «Академик» [3].

Выделены следующие типы коммуникативных неудач, к которым может привести неправильное употребление терминов-паронимов:

– неуместный комический эффект;
– искажение сообщения адресанта;
– ненамеренное выражение отрицательных эмоциональных установок в отношении обсуждаемого объекта.

Неуместный комический эффект подразумевает наделение предмета обсуждения характеристиками, в нормальных обстоятельствах и при обычном положении вещей не типичными для него и не присущими ему. Подобный эффект наблюдается в случае ошибочной замены одного на другое прилагательных *вакхальный* и *вакханальный*, встречающихся в текстах на историческую тематику и являющихся терминологическими единицами. Комизм возникает, поскольку первое из слов имеет значение *«относящийся к культу Вакха, к празднествам в честь Вакха»*, тогда как второе «*относящийся к вакханалии (разгульному пиршеству, оргии), связанный с вакханалией*; *разгульный, исступлённо-весёлый»*. Таким образом, если *вакхальный* может употребляться исключительно как исторический термин, *вакханальный* может использоваться как качественное прилагательное, характеризующее некий объект. Песни, танцы, празднества *вакхальные*, сказать *вакханальные* – значит эмоционально окрасить и придать оценку описываемому предмету.

Как шутку можно воспринять использование слова общего языка *зубастый (с крепкими, острыми, большими зубами; с большим количеством зубов)* вместо термина зоологии *зубатый (имеющий зубы, с зубами – составная часть некоторых зоологических названий)* в таких наименованиях, как *зубатый кит*, *зубатые бычки*.

Так, комический эффект, возникающий при замене термина на сходное по звучанию слово, можно объяснить ассоциациями, прочно закрепившимися в сознании носителей языка за определенными словами, устоявшимся представлением о ряде контекстов, в которых используется это слово.

Ненамеренное выражение отрицательных эмоциональных установок в отношении обсуждаемого объекта может быть проиллюстрировано паронимами из сферы медицины *неврастенический (относящийся к неврастении; страдающий неврастенией)* и *неврастеничный (содержащий элементы неврастении, раздражительный, неуравновешенный, как неврастеник)*. Как можно видеть из приведенных дефиниций, прилагательное *неврастеничный* может быть расценено как оскорбительное слово, критика или упрек в чей-то адрес, в то время как *неврастенический* – нейтрально, используется в медицинском дискурсе как адъективный элемент словосочетаний *неврастенический-/-ая/-ое симптом, расстройство, состояние, бессонница, больной* и не обладает коннотациями.

Как отрицательная характеристика, негативный ярлык может восприниматься употребление понятия *иждивенчество* вместо термина *иждивенство*, который принадлежит к пласту нейтральной лексики и может встретиться носителю языка в тексте на юридическую тематику:

иждивенчество – стремление жить на готовом, за чужой счёт, во всём рассчитывать на чью-либо помощь;

иждивенство – пребывание на чьём-либо иждивении, положение иждивенца.

Именно общелитературное слово *иждивенчество* можно использовать для выражения негативного мнения о ком-либо.

Такой сбой в коммуникации, как непреднамеренная передача отрицательных эмоциональных, оценочных установок в отношении предмета общения, может объясняться сложившимися в языке негативными коннотациями, делающими лексические единицы эмоционально и стилистически окрашенными.

Следующий тип коммуникативной неудачи – непосредственное искажение сообщения адресата – может возникнуть при употреблении термина *антипедагогический* вместо *антипедагогичный* (и наоборот):

антипедагогический – направленный против положений педагогики;

антипедагогичный – не соответствующий правилам педагогики.

В группу прилагательных-паронимов с суффиксами -еск- и -н- (ранее они уже встречались в другом типе коммуникативных неудач: *неврастенический – неврастеничный*) можно включить целый ряд словарных единиц, причем в некоторых случаях оба слова будут являться терминами, а в ряде других случае – только одна единица представляет собой термин, тогда как другая принадлежит к словам общего языка.

Элегический как термин литературы и *элегичный* как слово общего языка:

элегический – относящийся к элегии (лирическому стихотворению или музыкальному произведению), являющийся элегией, свойственный ей;

элегичный – содержащий элементы элегичности, меланхоличности, проникнутый унынием, мечтательностью.

Термины психологии *флегматический* и *флегматичный*:

флегматический – уравновешенный, со слабым проявлением эмоций; свойственный флегматику;

флегматичный – содержащий элементы флегматизма, склонный к флегматизму; подобный флегматику.

Термины *схоластический* и *схоластичный*, которые могут встретиться в текстах гуманитарной направленности на самые разные темы (искусство во всем его многообразии, философия, религия, история, образование):

схоластический – относящийся к схоластике (средневековой религиозной идеалистической философии), свойственный ей; являющийся схоластикой (оторванным от жизни, отвлечённым, бесплодным умствованием);

схоластичный – содержащий элементы схоластичности, бесплодный, отвлечённый.

Медицинский термин *симптоматический* и слово общего языка *симптоматичный*:

симптоматический – являющийся симптомом чего-либо, выявляющий что-либо по симптомам; уничтожающий симптомы болезни, а не основную причину её;

симптоматичный – являющийся внешним признаком, характерным проявлением чего-либо, по которому можно определить что-либо, узнать кого-либо.

Литературный термин *сатирический* и слово общего языка *сатиричный*:

сатирический – относящийся к сатире, заключающий в себе сатиру, связанный с нею;

сатиричный – исполненный злой насмешки, содержащий элементы сатиричности.

Термин из области биологии, психологии *симпатический* и слово общего языка *симпатичный:*

симпатический – поддающийся влиянию или имитирующий состояние; отражённо возникающий в другом;

симпатичный – вызывающий симпатию, расположение к себе, привлекательный.

Лингвистический термин *сочинительный* и литературный или музыкальный термин *сочинительский*:

сочинительный – в грамматике: относящийся к соединению однородных членов предложения или предложений по способу сочинения;

сочинительский – относящийся к сочинителю (создателю литературных или музыкальных произведений), принадлежащий, свойственный ему.

Термины-паронимы, относящиеся к сфере религии, истории *единоверный* и *единоверческий*:

единоверный – имеющий одну и ту же с кем-либо веру, религию;

единоверческий – относящийся к единоверию (старообрядческой секте), единоверцу.

Данную словообразовательную группу терминов-паронимов можно дополнить такими парами с минимальной, однако все же присущей им разницей в семантике, как *инородный – инородческий*, *метафизический – метафизичный*, *монистический – монистичный*, *неврастенический – неврастеничный*, *оппортунистический – оппортунистичный*, *раскольнический – раскольничий*, *ригористический – ригористичный* и т. п. Итак, подобные прилагательные с суффиксами -еск- и -н- представляют собой единственную обнаруженную повторяющуюся словообразовательную модель среди паронимических терминов.

Приводимые далее паронимы относятся или к другим словообразовательным моделям, или и вовсе являются словами с разными корнями. Заслуживает внимания пара паронимических терминов из области лингвистики *однокоренной* и *однокорневой*:

однокоренной – численно имеющий только один корень;

однокорневой – принадлежащий одному и тому же корню.

Примечательно, что их антонимы – *сложный* и *разнокорневой* соответственно – уже не являются паронимами.

Термины *экзерсисы* и *экзерциции* относятся к разным сферам (музыка и военное дело соответственно), и замещение одного другим ведет к аналогичному извращению смысла высказывания:

экзерсисы – упражнения в музыке, пении или танцах;

экзерциции – специальные военные упражнения для обучения солдат строевому делу или владению оружием.

Сюда же можно отнести *экспонат* и *экспонент* как термины из музейной сферы:

экспонат – предмет, выставленный для обозрения на выставке, в музее и т. д.;

экспонент – лицо или организация, которые выставляют на выставке какой-либо экспонат.

Имеется аналогичная пара терминов-паронимов *шлифовальник – шлифовальщик*, обозначающих предмет и агента, лицо, выполняющее работу с этим предметом:

шлифовальник – инструмент для шлифовки;

*шлифовальщик (*или *шлифовщик) – рабочий, специалист по шлифовке.*

Термин из сферы строительства, скульптуры *скарпель* и медицинский термин *скальпель*:

скарпель – камнетёсный резец, долото;

скальпель – небольшой хирургический нож.

Термин из области пожарного дела *гидрант* и химический термин *гидрат*:

гидрант – водоразборная колонка или кран, устанавливаемые на линии водопровода для тушения пожаров, для поливки улиц и т. п.;

гидрат – химическое соединение окисла металла с водой.

Сразу обращает на себя внимание количественный показатель, а именно то, что группа терминов-паронимов, неправильное функционирование которых в речи может напрямую привести к искажению исходного сообщения адресата, является самой обширной. Неверное функционирование таких терминологических единиц не производит комического эффекта, отрицательная характеристика описываемого объекта также отсутствует. На первый взгляд, если носитель языка ориентируется в конкретной теме и видит неправильно используемый термин, он может просто не обратить на него внимания, поскольку ему будет и так понятно, что за понятие подразумевается в определенном месте речевого произведения. Однако при меньшей подкованности в рассматриваемом вопросе читатель может начать проверку дефиниции терминологической единицы и тем самым запутаться.

Так, сложившееся представление об исследуемой проблеме будет ошибочным. Если ошибка будет переходить из источника в источник, транслируясь на широкую аудиторию, последствия могут оказаться достаточно серьезными. Здесь можно говорить о потенциально возможном размытии нормы, когда впоследствии одному из слов в паре паронимов теоретически может быть приписано значение, совпадающее со значением другого элемента пары, и они будут представлять собой уже синонимы.

Именно вопрос поддержания нормы является наиболее важным и требует постоянной опоры на авторитетные словарные источники и выверки составленного текста. Профессиональная работа с текстом требует не просто высокого уровня подготовки специалистов, но непрерывного самоконтроля и самопроверки, когда авторы, редакторы, корректоры опираются на последние, новейшие данные о том, что в конкретный момент считается в языке нормой и что представляет собой только допустимый вариант.

Терминология – определяющая составная часть любого профессионального дискурса – выступает как предмет детального анализа и изучения. В качестве *общего вывода* необходимо обозначить, что рассмотренный тип семантической неоднозначности представляет наибольшую опасность для носителей языка, поскольку при возникновении вопросов от них требуется осуществление собственной работы по устранению непонимания или даже исправлению обнаруженной ошибки, касающейся использования паронимов в тексте.

Проведенное исследование позволяет заключить в качестве вывода, что в данной области работа, касающаяся изучения терминологических единиц, к примеру, составление корпуса, сборника или словаря терминов-паронимов (общего или по отраслям), имеет широкие перспективы развития, поскольку такая прикладная работа направлена на решение практических задач по повышению уровня владения языком.

Несмотря на то, что цель исследования, состоящая в выявлении и характеристике типа семантической неоднозначности, связанной с употреблением терминов-паронимов, была достигнута благодаря решению задач по описанию выбранного типа неоднозначности семантики и его иллюстрации большим числом почерпнутых из открытых источников примеров, все еще можно считать открытыми ряд вопросов. Здесь следует упомянуть проблему целесообразности включения в потенциальную словарную статью частичных паронимов, принадлежащих к разным частям речи, не обладающих общей семой, или же только полных паронимов. Новизна исследовательской работы заключается в рассмотрении современного языкового материала, почерпнутого из словарей русского языка, а также в объяснении оснований коммуникативных неудач, имеющих место из-за неоднозначности семантики терминов. Теоретическая значимость работы состоит в возможности использовать выводы исследования в будущих научных поисках в области семантики и терминоведения, тогда как под практической ценностью результатов исследования следует понимать высокий потенциал использования итогов исследования в учебно-методических материалах, рабочих программах курсов по соответствующим учебным дисциплинам.

Библиографический список

1. Гринев-Гриневич С.В. *Терминоведение.* Москва: Академия, 2008.
2. Вишнякова О.С. *Словарь паронимов русского языка.* Available at: http://rus-yaz.niv.ru/doc/dictionary-of-paronyms/index.htm
3. Словари и энциклопедии на «Академике». Available at: https://dic.academic.ru/
4. Бельчиков Ю.А., Панюшева М.С. *Словарь паронимов русского языка*. Москва: АСТ; Астрель, 2004.
5. Красных В.И. *Толковый словарь паронимов русского языка.* Москва: АСТ; Астрель, 2003.
6. Демидова Е.Н. Паронимия как актуальная стилистическая проблема. *Теоретические и прикладные аспекты изучения речевой деятельности*. Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова. 2013; Т. 8, № 1: 82–88.

References

1. Grinev-Grinevich S.V. *Terminovedenie.* Moskva: Akademiya, 2008.
2. Vishnyakova O.S. *Slovar' paronimov russkogo yazyka.* Available at: http://rus-yaz.niv.ru/doc/dictionary-of-paronyms/index.htm
3. Slovari i `enciklopedii na «Akademike». Available at: https://dic.academic.ru/
4. Bel'chikov Yu.A., Panyusheva M.S. *Slovar' paronimov russkogo yazyka.* Moskva: AST; Astrel', 2004.
5. Krasnyh V.I. *Tolkovyj slovar' paronimov russkogo yazyka.* Moskva: AST; Astrel', 2003.
6. Demidova E.N. Paronimiya kak aktual'naya stilisticheskaya problema. *Teoreticheskie i prikladnye aspekty izucheniya rechevoj deyatel'nosti.* Nizhegorodskij gosudarstvennyj lingvisticheskij universitet im. N.A. Dobrolyubova. 2013; T. 8, № 1: 82-88.

Статья поступила в редакцию 23.08.22

УДК 81-2 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-312-314

Fefelova G.G., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Ufa State Petroleum Technical niversity (Ufa, Russia),*
E-mail: ufa-ugntu@mail.ru
Ermolaeva Yu.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Ufa State Petroleum Technical University (Ufa, Russia),*
E-mail: yuliaerm1015@yandex.ru

THE PERSON'S APPEARANCE CHARACTERISTIC IN THE DIALECT WORLDVIEW (BASED ON THE MATERIAL OF RUSSIAN DIALECTS OF BASHKORTOSTAN REPUBLIC). The article presents a synchronous description of the vocabulary characterizing the appearance of a person in the Russian dialects of the Republic of Bashkortostan, taking into account their typological and chronological heterogeneity. The general and particular features of the appearance are revealed. Dialectal nouns and adjectives with the meaning of aesthetic (subjective) evaluation, substitute evaluation, aesthetic-pragmatic evaluation are analyzed in detail. It is proved that the results of people's perception of the world can be transmitted by different linguistic means and their properties. The proposed description of a fragment of the dialect picture of the world gives an idea of the value orientations represented in the popular consciousness and reflected in the dictionary. The dialect material, generalized and introduced into scientific circulation in this work, can become the basis for further research on the indicated problems.

Key words: **Russian language, dialect, dialect landscape, territorial variation, world picture.**

Г.Г. Фефелова, *канд. пед. наук, доц., Уфимский государственный нефтяной технический университет, г. Уфа,*
E-mail: ufa-ugntu@mail.ru
Ю.А. Ермолаева, *канд. филол. наук, доц., Уфимский государственный нефтяной технический университет, г. Уфа,*
E-mail: yuliaerm1015@yandex.ru

ХАРАКТЕРИСТИКА ВНЕШНОСТИ ЧЕЛОВЕКА В ДИАЛЕКТНОЙ КАРТИНЕ МИРА (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКИХ ГОВОРОВ РЕСПУБЛИКИ БАШКОРТОСТАН)

В статье представлено синхронное описание лексики, характеризующей внешность человека, в русских говорах Республики Башкортостан, с учетом их типологической и хронологической неоднородности. Выявлены общие и частные особенности внешнего вида. Подробно проанализированы диалектные имена существительные и имена прилагательные со значением эстетической (субъективной) оценки, замещающей оценки, эстетико-прагматической оценки. Доказано, что результаты народного мировосприятия могут передаваться разными языковыми средствами и их свойствами. Предложенное описание фрагмента диалектной картины мира дает представление о ценностных ориентирах, представленных в народном сознании и нашедших свое отражение в словаре. Диалектный материал, обобщенный и введенный в научный оборот в данной работе, может стать основой для дальнейших исследований по обозначенной проблематике.

Ключевые слова: **русский язык, диалект, диалектный ландшафт, территориальное варьирование, картина мира.**

Реконструкция диалектной языковой картины мира становится важной задачей, привлекающей внимание многих ученых. Они отмечают, что, являясь частью общей национальной картины мира, картина мира диалектоносителя имеет ряд общих и специфичных черт, которые отражаются в характере восприятия действительности и в особенностях ее языковой репрезентации [1]. Особенности репрезентации окружающего мира, по мнению О.А. Радченко, способствуют тому, чтобы «из разрозненных фрагментов и замечаний об особости диалектного восприятия мира сложилось целостное представление о картине мира, присущей конкретному языковому коллективу» [2].

В статье мы рассматриваем слова и выражения, характеризующие внешность человека. Анализ лексики данной тематической группы обусловлен тем, что презентуемый в ней образ человека во всем многообразии его внешних и внутренних качеств занимает центральное место в языковой картине мира.

Актуальность предпринятой работы определяется тем, что в ней впервые обобщается и вводится в научный оборот диалектный материал, который может служить основой для дальнейших разработок по обозначенной проблематике. Вопросы, рассмотренные в исследовании, позволяют определить дальнейшие задачи, стоящие перед исследователем в данном направлении.

Цель, поставленная в рамках данной статьи, – синхронное описание лексики, характеризующей внешность человека, в русских говорах Республики Башкортостан, а также выявление особенностей номинации человека по внешним признакам в говорах.

С задачи для достижения цели – картографирование и последующее описание лексем, характеризующих внешность человека, изучение теоретического материала по данной проблематике.

Научная новизна работы определяется тем, что территориальные диалекты, являясь частью диалектной системы русского языка, обладают как общими чертами, свойственными всем диалектам русского языка, так и существенными различиями, обусловленными спецификой диалектного ландшафта республики, что и представлено в настоящем исследовании.

Фактический материал извлечен из «Словаря русских говоров Башкирии» под ред. З.П. Здобновой методом сплошной выборки [3].

При описании диалектного материала мы опирались на результаты исследований З.П. Здобновой и Г.М. Курбангалеевой, посвященные русским говорам на территории Республики Башкортостан. Так, в ряде работ З.П. Здобновой убедительно доказывается, что диалекты на территории Республики Башкортостан характеризуются типологической и хронологической неоднородностью, что характерно для говоров вторичного образования [4]. Кроме того, на функционирование диалектного слова в русских говорах Республики Башкортостан оказывает существенное влияние междиалектное и межъязыковое контактирование с другими говорами и языками соседствующих с русскими представителями других народностей (прежде всего татарами, башкирами). Этот феномен описывает в своих работах Г.М. Курбангалеева, утверждая, что семантика диалектного слова приобретает свойство повышенной проницаемости, которая способствует легкому включению в состав диалектной лексико-семантической системы новых элементов, пришедших из других систем [5].

Теоретическая и практическая значимость итогов работы состоит в том, что представленная в ней классификация общих и частных характеристик внешнего вида в русских говорах Республики Башкортостан позволяет увидеть всю глубину русской диалектной лексической системы рассматриваемого региона и понять сложность ее лингвистического ландшафта, а также определить пути развития диалектной системы русского языка в целом.

Лексемы, описывающие внешность человека, в русских говорах Башкирии представляют собой группу слов, которая имеет характерные особенности в плане семантического наполнения и коннотации. Фактический материал подтверждает предположения многих исследователей о том, что оценка внешности включает «сложное концептуальное представление о человеке, включающее обыденное знание, сферы эстетических и эмоциональных представлений, морально-этических норм, национальных особенностей психологии и культуры народа» [6].

Анализ материала позволил выявить общие и частные характеристики внешнего вида в русских говорах Республики Башкортостан.

Среди общих характеристик можно выделить следующие оценки внешнего вида человека: эстетические (или субъективные: красивый/ некрасивый), замещающие (или объективные: характеристика человека по его росту, весу и др.), эстетико-прагматические (сильный/слабый).

Рассмотрим эстетические, или субъективные, оценки внешности, выраженные диалектными именами существительными и именами прилагательными, которые представлены базовой оппозицией красивый/некрасивый (подробнее об этом в [7]).

Красивого человека в русских говорах Республики Башкортостан называют б**а**ский и баск**о**й, бр**а**вый, г**а**рный, г**о**жий, л**а**дный. Ср.: *Валя баскъйъ девоч'къ: чисто одеватца, улыбатца, смейотца*; *Дефка уш бол'но бравайа, да и парни у нас фсе бравыи были* [3].

Некрасивого человека в рассматриваемых говорах характеризуют как благ**о**й, гнедок**а**рий, неб**а**ской и небаск**о**й, несур**я**дный, страшн**о**й. Ср.: *Хороша дефка, дъ тол'къ благайа*; *Неб**а**ской такой мал'чишка, да бол'но ласковый*; *Прийехал старик. Страшной!* [там же].

Рассмотрим замещающие, или объективные, оценки внешности, выраженные диалектными именами существительными и именами прилагательными, которые представлены наименованиями человека, содержащими в своем значении указание на атрибуты размера. Замещающие, или объективные, оценки внешности указывают на склонность народного восприятия замечать любое отклонение внешнего вида от нормы. В качестве примера рассмотрим слова, составляющие оппозицию полный/худой. Носители диалекта полного, толстого человека называют бир**ю**к, шк**а**п, толщин**а**, хом**я**к, гл**а**дкий, гр**у**зный, прихам**у**рый. Ср.: *Вон какой бирюк отйелся*; *Она чистъ шкап – кругом сто тритцът' – штъ в груде, штъ нижы. Ийо ф тал**е**-то и не апхватиш*; *Вон ты кака глатка стала* [там же].

Характерно, что народное сознание может связывать излишнюю полноту с неуклюжестью, неповоротливостью и даже глупостью, например, диалектное бухал**о** ‘о толстом, неповоротливом человеке’; ув**а**лис ‘о толстом, неуклюжем, ленивом человеке’, барж**а** ‘о толстом, неповоротливом человеке’, б**ы**ша ‘о толстой, глупой, гордящейся женщине’. Ср.: *Фет'ка увалис, пътаму и хазяйства гнилойъ* [там же]. Многочисленные примеры указывают на то, что при номинации человека неуклюжего, нерасторопного в говорах используются различные способы переносов значений, заимствования из других языков, словообразовательные возможности языка. Так, в русских говорах встречается слово батм**а**н в значениях ‘о неповоротливом, неуклюжем человеке’ и ‘об упитанном ребенке’, которое заимствовано из татарского и башкирского языков. В этих же языках данное слово употребляется в значении ‘узкая высокая кадка’. Отметим также слова б**у**здыла, бузы ‘о неуклюжем человеке’, в**а**хля ‘неуклюжий, нерасторопный человек’, висл**я**й ‘неопрятный, нерасторопный человек’ висл**я**иха, жен. к висл**я**й, г**у**ня м**о**края ‘нерасторопный человек’, до**ё**на ‘о медлительном, неповоротливом человеке’, квашн**я**, ок**у**ля ‘о неловком, нерасторопном, неумелом человеке’, т**ю**ха, т**ю**хня, т**ю**хтя, тюхт**я** и тюхт**я**й ‘о вялом, неуклюжем, неповоротливом человеке’. Ср.: *Ни бери йейо, ана нипаваротнайа такайа, вахля*; *Ох, окуля ты мойа окуля: неушта по-люцк**и** зделът' не можыш? Вет' фсё ръзвалила, измарала*; *Дъ мы сами тюхти стары стали* [там же].

Обратимся к описанию второго компонента оппозиции полный/худой. Худого человека в русских говорах Республики Башкортостан называют блёдный, в**е**ртхий, в**е**ртхенький, д**о**хлый, москл**я**венький, мохр**и**стый; очень худого – худерьб**а**. и шкил**е**т, расхуд**о**й, расхуд**ы**шный, тощ**о**й. Ср.: *Блёдный какой, как свист*; *Вертхый ты, рубахъ-тъ, глян', как нъ колу висит*; *Хор**о**ша дефка, да бол'нъ дохлъ, в матырну породу удалас'*; *Уж бол'на ты ръсхудой стал – мослы одне* [там же]. В народном сознании худобу связывают с болезнью или физической немощью: *Фсе у йих занудённыи, аддахнут' некъда*; *У нас ф сем'йе фсе крепки были, а он мухрый какой-то* [там же].

Среди наименований человека, которые содержат в своем значении указание на атрибуты размера, выделяется также оппозиция человек высокого роста / человек низкого роста. Человека высокого роста называют гаг**а**ра дл**и**нный, ш**о**мпол; человека огромного роста – челов**е**чина; человека низкого роста – отр**у**бок, прит**о**пчик шк**а**лик. О здоровом человеке большого роста говорят мат**ё**рый, о высоком и худом человеке – в**и**слядь, фит**и**ль, о рослом, ни к чему не приспособленном человеке – алаб**а**й, о высоком, неуклюжем, неумелом человеке – аргам**а**к, о высоком, но бестолковом, нерадивом человеке – ар**я**сина, о коренастом

человеке маленького роста – бакч**а**тый и бахч**а**тый, о низкорослом, полном человеке – колб**я**н. Замечено, что среди лексем, обозначающих человека высокого или низкого роста, преобладает пренебрежительная оценка, поддержанная метафорическим переносом или уменьшительно-ласкательными суффиксами -чик, -ик. Ср.: *И йедъкъва шомпъла ни увидила [на рынке]? Дъ йево зъ версту видат'*; *Етът алабай так ничему и не научился*; *Вот какой аргамак выръс, а ума ни нъкопил*; *Бакчятый – етъ то жз, што и манин'къй, тока ета как прозвишша* [там же].

Рассмотрим эстетико-прагматические оценки внешности, выраженные диалектными именами существительными и именами прилагательными. К ним относятся, прежде всего, оценки внешности человека по признакам «здоровый, сильный, крепкий» / «слабый, хилый, болезненный».

Слова, характеризующие человека здорового, сильного, выражают комплексную положительную эмоционально-эстетическую и прагматическую оценку, так как указывают на признаки, соответствующие образу-эталону [8]. О физически крепком, здоровом, сильном человеке говорят ход**о**вый. Ср.: *Настя у нас шыпко ходовайа: уш вьт' за сем'дисит', а йей ничё не делътца* [там же]. Сюда же можно отнести лексемы, характеризующие бойкого, шустрого человека: бастр**ы**га, челн**о**к.

В русских говорах Башкортостана представлено значительное количество лексем, указывающих на внешние проявления болезненного состояния: бл**е**дный и бледн**о**й, д**о**хлый, д**о**шлый, захм**а**тный, изл**о**манный; о слабом, изможденном человеке скажут – в**ы**питый. Ср.: *Дохла стала йа, как пътолшус', мочи нет*; *Вес' уш изломъннъй, ни одновъ оргънъ нет здороръва*; *Он как выпитый ходит* [там же]. Исследователи указывают на то, что в народном сознании большое внимание уделяется физическому состоянию человека, которое связано с его возможностью или невозможностью выполнения тяжелой физической работы [9].

Перейдем к описанию частных особенностей внешности. Человека с толстыми большими губами в говорах Республики Башкортостан называют брыл**а**стый, брыл**а**тый, бр**ы**лый, губошл**ё**пый, толстобр**ы**лый; человека с толстыми, отвисшими губами – губ**а**н; человека с большой головой – большеб**а**ший, толстоб**а**ший, человека с большим лбом – лоб**а**рь. Человека с веснушками или рябого человека называют заимствованным из татарского языка словом шадр**а**, а также конопл**а**тик, оборотом г**а**лки на лиц**о** накл**а**ли, весн**и**нный и весн**и**стый, весн**у**шчатый; о человеке со смуглой кожей – жиг**а**н, цыг**а**н, обычно в сравн. обор., цыг**а**нка, жен. к цыг**а**н; к**а**рий, т**ё**мный, смол**ё**нный, со светлой, бледной кожей – цв**е**та нет, б**е**лый.

Большое значение при описании внешности уделяется волосам, прическе. В русских говорах Башкирии представлены имена существительные и имена прилагательные, характеризующие качество и цвет волос человека: белогр**и**вый 'светловолосый, белок**у**рый', вохл**а**тый 'косматый', кучер**я**вый 'кудрявый'. Человека с длинными волосами называют лохм**а**ч, с русыми волосами – рус**а**к, человека с седыми волосами, с проседью – чуб**а**рик. Человека, лишенного волос, называют абл**я**ска, плеш**а**к. Ср.: *Дет чюбарик, а бапка чюбарайа*; *Волос не стало, вот он и абляска* [3].

В рассматриваемых говорах встречаются слова, характеризующие человека по состоянию спины. Так, горбатый человек – 'б**а**ка', горб**ы**ль, горбат**у**щий, кособокий – крив**у**ля. *Проклятый бака, злой как собака* [там же].

Данные выборки свидетельствуют о том, что значительную часть внешнего образа составляет походка. О хромающем человеке говорят хром**у**шка, о прихрамывающем – ход**я**ва. Ср.: *Хр**а**млет идёт, хромушка*; *Он ходява стал, как аварийа-та случилъс'* [там же].

Представленная в работе классификация общих и частных характеристик внешнего вида в русских говорах Республики Башкортостан позволяет увидеть всю глубину русской диалектной лексической системы рассматриваемого региона и понять сложность ее лингвистического ландшафта.

В завершение работы сформулируем некоторые выводы. Синхронное описание лексики, характеризующей внешность человека, в русских говорах Республики Башкортостан, а также выявление особенностей номинации человека по внешним признакам в говорах, позволило определить, что результаты народного миропонимания передаются разными языковыми средствами и их свойствами: семантикой, структурой многозначного слова, характером мотивационных связей. Эти основные категории лексической системы, наиболее зримо характеризующие диалектный ландшафт, передают специфику восприятия диалектоносителем всего, что его окружает.

При достижении поставленной в работе цели и соответствующих ей задач мы обратили внимание на многообразное варьирование слова как по форме, так и по содержанию, которое осуществляется с использованием разнообразных средств, с помощью которых номинируется данный фрагмент действительности. Это подтверждает тезис Г.И. Кустовой о том, что человек не может понять нового, не имея чего-то данного, поэтому он использует старые знаки и приспосабливает их к новым функциям, распространяя их на другие ситуации [10].

Предпринятое исследование диалектной лексики данной тематической группы указало на ее пейоративный характер, высокую степень детализации наименований, которые определяются большой зависимостью от внешних условий быта, что определило научную новизну работы. Доказано, что в сознании диалектоносителя разные характеристики объекта или субъекта оказываются понятийно близкими, что определяется структурой многозначных слов, их способностью составлять антонимические или синонимические ряды.

Описание слов, характеризующих внешность человека, в говорах Республики Башкортостан дополняют имеющиеся сведения об устройстве диалектного языка, специфики его функционирования, его реакции на контакты с литературным языком и другими языками и диалектами, что позволяет прогнозировать динамику изменений диалектной системы.

Полученные данные можно использовать в рамках преподавания ряда филологических дисциплин: лингвокультурологии, исторической грамматики русского языка, диалектологии.

В перспективе планируется расширить участок описываемой в говорах действительности с привлечением новых групп слов, связанных с понятием «человек».

Библиографический список

1. Грибовская Н.Ю. Микрополе «упрямый» в диалектной языковой картине мира (на материале тверских говоров). *Вестник ТвГУ.* Серия: Филология. 2017; № 3: 202–207. Available at: http://eprints.tversu.ru/7303/1/202-207_Gribovskaya.pdf
2. Радченко О.А. Диалектная картина мира как идиоэтнический феномен. *Вопросы языкознания.* 2004; № 6: 25–48. Available at: http://issuesinlinguistics.ru/pubfiles/2004-6_25-48.pdf
3. Здобнова З.П. *Словарь русских говоров Башкирии.* Уфа: Гилем, 2008.
4. Здобнова З.П. *Судьба русских переселенческих говоров Башкирии.* Уфа: Гилем, 2001.
5. Курбангалеева Г.М. О некоторых особенностях функционирования лексики русских говоров Башкирии. *Уральский филологический вестник.* 2012; № 3: 218–222.
6. Савельева Ю.Б. Диалектная лексика, характеризующая внешность человека (на материале словаря русских говоров Башкирии). *Вестник Челябинского государственного университета.* Серия: Филология. Искусствоведение. 2015; № 20 (375): 97–105. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/dialektnaya-leksika-harakterizuyuschaya-vneshnost-cheloveka-na-materiale-slovarya-russkih-govorov-bashkirii
7. Ермолаева Ю.А. Характеристика человека в русских говорах Башкортостана (на материале имен прилагательных). *Вестник Челябинского государственного университета.* Серия: Филологические науки. 2021; № 7: 69–76.
8. Сагитова А.Ф., Фефелова Г.Г. Этнолингвистические особенности языкового сознания *Вестник Башкирского университета*. 2019; Т. 24, № 1: 215–219.
9. Воробьева Е.А. Имена прилагательные, характеризующие внешность человека по физических особенностям, в ярославских говорах. *Ярославский педагогический вестник*. 2003; № 4 (37): 168–170. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/imena-prilagatelnye-harakterizuyuschie-vneshnost-cheloveka-po-fizicheskim-osobennostyam-v-yaroslavskih-govorah
10. Кустова Г.И. *Типы производных значений и механизмы языкового расширения*: монография. Москва: Издательство «ФЛИНТА», 2016.

References

1. Gribovskaya N.Yu. Mikropole «upryamyj» v dialektnoj yazykovoj kartine mira (na materiale tverskih govorov). *Vestnik TvGU.* Seriya: Filologiya. 2017; № 3: 202-207. Available at: http://eprints.tversu.ru/7303/1/202-207_Gribovskaya.pdf
2. Radchenko O.A. Dialektnaya kartina mira kak idio`etnicheskij fenomen. *Voprosy yazykoznaniya.* 2004; № 6: 25-48. Available at: http://issuesinlinguistics.ru/pubfiles/2004-6_25-48.pdf
3. Zdobnova Z.P. *Slovar' russkih govorov Bashkirii.* Ufa: Gilem, 2008.
4. Zdobnova Z.P. *Sud'ba russkih pereselencheskih govorov Bashkirii.* Ufa: Gilem, 2001.
5. Kurbangaleeva G.M. O nekotoryh osobennostyah funkcionirovaniya leksiki russkih govorov Bashkirii. *Ural'skij filologicheskij vestnik.* 2012; № 3: 218-222.
6. Savel'eva Yu.B. Dialektnaya leksika, harakterizuyuschaya vneshnost' cheloveka (na materiale slovarya russkih govorov Bashkirii). *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Filologiya. Iskusstvovedenie. 2015; № 20 (375): 97-105. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/dialektnaya-leksika-harakterizuyuschaya-vneshnost-cheloveka-na-materiale-slovarya-russkih-govorov-bashkirii
7. Ermolaeva Yu.A. Harakteristika cheloveka v russkih govorah Bashkortostana (na materiale imen prilagatel'nyh). *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Filologicheskie nauki. 2021; № 7: 69-76.
8. Sagitova A.F., Fefelova G.G. `Etnolingvisticheskie osobennosti yazykovogo soznaniya *Vestnik Bashkirskogo universiteta*. 2019; T. 24, № 1: 215-219.
9. Vorob'eva E.A. Imena prilagatel'nye, harakterizuyuschie vneshnost' cheloveka po fizicheskih osobennostyam, v yaroslavskih govorah. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2003; № 4 (37): 168-170. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/imena-prilagatelnye-harakterizuyuschie-vneshnost-cheloveka-po-fizicheskim-osobennostyam-v-yaroslavskih-govorah
10. Kustova G.I. *Tipy proizvodnyh znachenij i mehanizmy yazykovogo rasshireniya*: monografiya. Moskva: Izdatel'stvo «FLINTA», 2016.

Статья поступила в редакцию 03.09.22

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-315-317

***Jiang Nan**, senior teacher, YiLi Normal University (YiLi, China), E-mail: jiangnan_339@163.com*

LEXICO-SEMANTIC GROUP "FLAT" IN MODERN RUSSIAN. The article is dedicated to a lexical and semantic group "flat" in modern Russian. The purpose of the research is to analyze features and functioning of nouns included in the group "flat". The article considers the concept of "lexico-semantic group", analyzes units of the "flat" group based on their interpretation in various explanatory dictionaries and scientific reference books, describes relationship between them and the structure of the lexico-semantic group "flat", identifies features of functioning of units of the "flat" group in modern Russian language. As a result of the conducted research, the following conclusions are made. The composition of the study group is replenished due to the return and updating of obsolete words and borrowings from different languages. As the process of urbanization intensifies, new urban types of housing are emerging to meet the needs of an increasing urban population. It can be assumed that the words of the lexico-semantic group "flat" can reflect the urbanization process.

Key words: **nouns, lexico-semantic group, semantics, flat.**

***Цзян Нань**, ст. преп., Илийский педагогический университет, г. Инин, E-mail: jiangnan_339@163.com*

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ ГРУППА «КВАРТИРА» В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Данная статья посвящена лексико-семантической группе «квартира» в современном русском языке. Цель нашего исследования заключается в анализе особенностей и функционирования существительных, входящих в группу «квартира». В статье рассмотрено понятие «лексико-семантическая группа», проанализированы единицы группы «квартира» на основе их толкования в различных словарях и научных справочниках. Описаны взаимоотношения между лексическими единицами и структура лексико-семантической группы «квартира», выявлены особенности функционирования её единиц в русском языке. В результате проведённого исследования сделаны следующие выводы. Лексические единицы группы «квартира» пополняются благодаря актуализации устаревших слов и заимствованию из разных языков. По мере усиливающегося процесса урбанизации появляются новые городские типы жилища, чтобы удовлетворять потребностям увеличения городского населения. Можно считать, что слова лексико-семантической группы «Квартира» могут отражать урбанизационный процесс.

Ключевые слова: **существительные, лексико-семантическая группа, семантика, квартира.**

В XX–XXI вв. процесс урбанизации в мире усиливался. Одним из урбанизационных признаков, выступающих как одна из особенностей этого процесса, является приток в город сельского населения. В качестве необходимого элемента человеческого общества квартира играет важную роль в городской жизни. Архитекторы утверждают: «Город не может быть исключен из "коллективной приватизации" – дело ведь не только в том, что город включает в себя каждую квартиру и каждый дом, но и дом, и квартира в известном смысле "включают" в себя и весь город» [1, с. 57]. В русском языке существительные, называющие квартиры, различаются, к ним относятся как заимствованные, так и исконно русские слова. Их специальное исследование отсутствует, и этим обусловлена актуальность данной статьи.

Объектом исследования являются слова лексико-семантической группы (далее ЛСГ) «Квартира». Цель исследования – анализ особенностей и функционирования лексических единиц, входящих в ЛГС «Квартира». Научная новизна заключается в том, что ЛСГ «Квартира» впервые стала предметом специального исследования. Для достижения намеченной цели потребовалось решить следующие задачи: 1) описать значения слов, входящих в ЛСГ «Квартира», на основе их толкования в различных лексикографических источниках и научных справочниках; 2) выявить особенности функционирования единиц ЛСГ «Квартира» в тексте; 3) рассмотреть структуру исследуемой группы и отношения между её единицами. Для решения указанных задач в статье используются следующие методы: сплошная выборка лексических единиц, лингвистическое описание и анализ. Теоретическая значимость состоит в том, что наше исследование вносит определённый вклад в разработку вопросов, касающихся семантических и лексических исследований русского языка. Практическая значимость заключается в том, что полученные результаты могут стать полезным материалом при преподавании русского языка как иностранного и использоваться в написании учебников, на семинарах и лекциях по семантике, этимологии, лексикологии русского языка.

ЛСГ считается одним из элементов состава лексико-семантической системы и эффективным способом описать лексическую системность и имеет различные определения.

В «Словаре лингвистических терминов» ЛСГ представляет собой большую лексическую организацию. В ней все члены тесно объединяет основной семантический компонент, который обозначает «класс классов предмета, признаков, процессов, отношений». В ЛСГ интегральная сема противопоставляется дифференциальным семам, имеются разные типы парадигматических отношений: гиперо-гипонимические, синонимические, антонимические, тематические и др. [2, с. 174]. По мнению Т.И. Вендиной, ЛСГ выступает как «совокупность слов, относящихся к одной и той же части речи». Среди этих слов существуют семантико-парадигматические отношения и языковые связи на основе элементов значения [3, с. 152]. С точки зрения Э.В. Кузнецовой, лексико-семантическая группа – «класс слов одной части речи». Его члены имеет «общий интегральный семантический компонент и типовые уточняющие компоненты» в своих лексико-семантических вариантах. Характер ЛСГ отличается широким развитием эквивалентности функционирования, высоким схематизмом сочетаемости и регулярной многозначностью [4, с. 11]. Общее для всех определений состоит в том, что в ЛСГ организуются лексические единицы одной части речи.

Многозначное слово может входить в ЛСГ не всеми лексико-семантическими вариантами, а одним из них, поэтому оно может включаться в разные ЛСГ. Структура лексико-семантической группы состоит из ядра и периферии. В ядро включаются наиболее семантически простые и стилистически нейтральные слова. На периферической зоне находятся лексические единицы из дифференциальных сем: термины, слова с коннотацией. Парадигматические отношения между членами ЛСГ определяются следующими типами: родовидовые связи, синонимия, связи смыслового сближения по синонимическому типу, конверсия, связи следования, связи соположенности, отражающие лексический фон слов и антонимия [5, с. 105–106].

Ключевое слово исследуемой группы *квартира* заимствовано в XVII веке от старопольского слова *kvartera*. Его первоначальное значение – «квартал, четвертая часть города» [6]. Анализируя этимологию слова *квартира*, необходимо учесть и более ранние истоки заимствований, например, из латинского языка, где *quartārius* означает «квартарий, четверть золотого». Некоторые источники также указывают на происхождение слова *квартира* от немецкого *Quartie* [7].

«Толковый словарь живого великорусского языка» В.И. Даля приводит такое толкование слова *квартира*: «помещение для людей, жилье, жилище» [8]. В «Большом толковом словаре русского языка» С.А. Кузнецова *квартира* толкуется как многозначное слово и имеет два значения: «1. Отдельное жилое помещение в доме, состоящее из одной или нескольких комнат с кухней, передней и т. п. 2. *Обычно мн.*: *квартиры, -тир.* Воен. Место расположения войск в населённом пункте» [9, с. 425]. В «Толковом словаре русского языка» С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой также в словарную статью включено толкование «помещение, снимаемое у кого-н. для жилья» [10, с. 271]. Семантическое расширение слова *квартира* отражает, что как важный элемент человеческого общества квартира изменяется в городской жизни. В исследуемой группе базовый семантический компонент – *квартира* в значении «отдельное жилое помещение в доме, состоящее из одной или нескольких комнат с кухней, передней и т. п.».

В ЛСГ «Квартира» существительные распределены на 2 подгруппы: 1) слово *квартира* и его синоним *апартамент, жилплощадь, малосемейка*; 2) слова, называющие разновидные типы квартиры, в том числе советские типы – *брежневка, ведомка, коммуналка, сталинка*, *хрущёвка*; современные типы – *атриум-мариум, гостинка, двушка, дуплекс, лофт, однушка, пентхаус, студия, таунхаус*, *трёшка*.

Среди них существительное *квартира* стилистически нейтрально и очень активно применяется в русском языке. По данным Национального корпуса русского языка, оно имеет 76 412 вхождений. Например: *У меня на* ***квартире*** *никто охрану не выставлял* (Известия, 19.06. 2002). Нейтральное слово *жилплощадь* (*жилая площадь*) обозначает помещение для жилья [9, с. 307] и употребляется как синоним слова *квартира*. Показательны такие примеры: *Поэтому за два года работы в Думе я так и не получил квартиру, и мы снимали* ***жилплощадь****, переезжая с одного места на другое* (Артем Тарасов. Миллионер. 2004); *У нее как раз накопилась цифра для авансового взноса за собственную* ***жилплощадь****, но россказни банкира отвлекли* (Александр Снегирев. Вера. 2015).

Слово *апартамент* заимствовано из французского языка. В «Словаре бизнес-терминов» оно толкуется как гостиничный номер, состоящий из салона и одной или нескольких спален [11]. Толковый словарь иноязычных слов

Л.П. Крысина определяет его как синоним *квартиры* с пометой «шутливое» [12]. *Апартамент* сейчас чаще применяется во множественном числе. Например, в заголовке статьи: *На Красной площади появятся* ***апартаменты*** (Рынок российской недвижимости, 12.05.2006); в предложении: *Если год назад в столице продавалось всего несколько десятков* ***апартаментов*** *экономкласса, то сейчас их порядка 500* (Радио «Ъ FM», 14.05.2022). Многозначное слово *таунхаус* происходит от английского слова *townhouse* и употребляется в публицистическом тексте в значении «городская квартира», например: *В уже готовом доме построены квартиры со вторым светом, где можно сделать антресоль и оборудовать второй этаж, в некоторых очередях девелопер решил сделать полноценные двухэтажные квартиры – своеобразные* ***таунхаусы****, «дом внутри дома»*. (Урал / Партнерский материал, 31.05.2022). Слово *таунхаус* зафиксировано в Национальном корпусе русского языка в значении «малоэтажный жилой дом на несколько многоуровневых квартир»: ***Таунхаусы*** *(townhouse) – загородные дома на несколько семей – появились в свое время в Великобритании, а теперь ими застроена, считай, вся Европа и половина Штатов* (Домовой, 04.11.2002).

Появление некоторых слов тесно связано с русской историей. В дореволюционной России одно из значений слова *квартира* было связано с наёмным и временным жильём, где размещались военные.

Встречается и другое, образное значение, связанное с армией. Например, в стихотворении М.Ю. Лермонтова «Бородино» недовольное восклицание старого солдата «Что ж мы? на *зимние квартиры*?» подразумевает не только возвращение на место временного расквартирования воинской части, но и отступление, отказ от важного сражения.

В дореволюционной России снятие квартиры в городах было возможным практически для всех сословий российского общества, кроме крепостных крестьян. Доходные дома, специально построенные для сдачи квартир внаём, впервые появились в Петербурге в 1820-х гг. и в Москве в 1840-х гг. [13].

В советское время, чтобы решить острую жилищную проблему, людей расселяли в коммунальные квартиры. В них жило несколько семьей (или одиноких людей). Жильцы имели разное социальное положение, профессию, возраст. Каждая семья занимала одну или несколько комнат, при этом все обитатели коммунальной квартиры пользовались общей кухней, туалетом, ванной и коридором. Как отмечает один из источников, в качестве явления советского пространства коммунальная квартира рассматривалась как определенные условия проживания. В коммуналке характер жилплощади – высокая плотность заселения [14, с. 191]. Словосочетание *коммунальная квартира* сокращённо используется как разговорный вариант *коммуналка* – квартира, предоставляемая городским хозяйством и занимаемая несколькими семьями [15]. Данное слово активно применяется в русском языке. Например: *И все бы хорошо, но всплыла так и не решенная проблема с той самой комнатой в* ***коммуналке****, половина которой по документам принадлежала Неле, а половина числилась за папашей* (Г.М. Артемьева. Фата на дереве 2012). Заголовок статьи: *Жителям подпавших под реновацию* ***коммуналок*** *пообещали отдельные квартиры* (Снос пятиэтажек, 08.06.2017). Перифраз *столица коммуналок* (Санкт-Петербург) часто появляется в публицистических текстах, к примеру, *«Золотых соседей» целиком снимали в* ***столице коммуналок*** *– Петербурге, а конкретно – на киностудии «Ленфильм»* (78.ru, 11.10.2021); *Петербург так и будет оставаться "****коммунальной столицей****" России* (Санкт-Петербург, 07.10.2021).

Во время правления И.В. Сталина появились многоквартирные дома от двух до пяти этажей, которые называли *сталинскими домами*. Квартира в сталинском доме, как правило, просторная, с высокими потолками, в разговорной речи называлась *сталинка*. До настоящего времени такие квартиры высоко ценятся на российском рынке жилья. При Н.С. Хрущёве на городских окраинах строились панельные дома, чаще всего – пятиэтажные. Квартиры в этих домах назвались *хрущёвками*. Как правило, хрущёвки были малогабаритными, с тесной кухней и совмещённым санузлом. Однако массовая жилищная застройка при Н.С. Хрущёве позволила расселить коммуналки, предоставить многим семьям отдельные квартиры. Как многозначное слово, *хрущёвка* также обозначает двухкомнатную, трёхкомнатную квартиру в панельном доме [9, с. 1455]. По аналогии с названием самого дома квартира в девятиэтажном блочном доме – *брежневка*. Квартира для номенклатуры – *ведомственная квартира*. Сокращённый вариант выступает как *ведомка*. Такие квартиры улучшенной планировки строились в СССР и находились в престижных районах.

Однако ведомственные квартиры не всегда предназначались для номенклатуры, не обязательно находились в престижных районах и имели улучшенную планировку. Такие квартиры существуют и в постсоветское время. Ведомственная квартира может быть малогабаритной; нередко такие квартиры организация предоставляет для временного проживания специалистам, в которых она заинтересована; впоследствии такая квартира может быть приватизирована, то есть перейти в собственность сотрудника ведомства, организации.

Как видим, слова *коммуналка, сталинка, хрущёвка, брежневка* обладают признаками советского периода (хотя коммуналки существуют и в настоящее время; как правило, в сталинках и хрущёвках). В современном русском языке *коммуналка* применяется чаще, а *брежневка* и *хрущёвка* реже. По данным Национального корпуса русского языка, *коммуналка* имеет 1 271 вхождение, *сталинка* – 38 вхождений, *хрущёвка* – 233, *брежневка* – 7, *ведомка* – 0. Интересно, что встречаются случаи, когда два или три из слов *сталинка, хрущёвка, брежневка* вместе употребляются в тексте СМИ. Приведём такие примеры: *Алла Винник подчёркивает, что в городе больше нет типового жилья во всех классах, как это было в СССР с его «****хрущёвками****», «****сталинками****», «****брежневками****» и «кораблями»* (78.ru, 21.10.2021); *Продолжило пользоваться спросом и самое доступное в городе жильё – однокомнатные «****брежневки****» и «****хрущёвки****» на окраинах. В результате и цены на них выросли за месяц в среднем на 2,3%. И даже однокомнатные «****сталинки****» здесь стали дороже на 2,9%* (Тихоокеанская звезда, 24.07.2021); *В средней отдалённости от центра города стоимость квадратных метров потянули вниз одно- и двухкомнатные «****хрущёвки****» и «****брежневки****» (в среднем -4%), а также трёхкомнатные квартиры новой планировки (-4,4%)* (Тихоокеанская звезда, 10.12.2021 в 03:40).

Названия квартиры в русском языке многообразны. Однокомнатная квартира может называться *малосемейкой,* разговорный вариант – *однушка*. В публикациях СМИ встречаются случаи, когда *малосемейка* применяется как синоним слова *квартира*. Например: *Живут Карина, Кира и её бабушка-пенсионерка в двухкомнатной* ***малосемейке*** (Деятельность Русфонда, 16.01.2015); *Толина однокомнатная* ***малосемейка*** *служила одновременно штабом и складом, что было счастьем – Елена Ивановна лишний хлам выбрасывала* (Ирина Левитас. На горах бальзамических // «Дальний Восток», 2019).

Однокомнатную квартиру, которая не имеет внутренних перегородок, называют латинским заимствованным словом *студия (квартира-студия)*. Такой тип квартиры впервые возник в 20-е годы прошлого века в Америке. Он теперь пользуется большой популярностью среди творческих молодых людей в России. В одной из публикаций СМИ отмечается: «Основная целевая аудитория квартир-студий – это одинокие люди и молодые семейные пары без детей, причем последние рассматривают этот формат в качестве стартового жилья» [15]. Вот ещё примеры предложений со словом *студия: В Нижнем Новгороде на продажу выставлена элитная однокомнатная* ***квартира-студия*** *стоимостью 71 млн рублей* (Daily НН, 12.08.2022); *На этом фоне руководитель центра новостроек «Этажей» Сергей Зхайцев отмечает более уверенную динамику цен на ликвидные варианты однокомнатных квартир и* ***студий****, в то время как квартиры большой площади или с изначальной завышенной стоимостью дешевеют (*Цены на жилье, 14.08.2022).

Однокомнатная квартира гостиничного типа – *гостинка*. Двухкомнатная квартира получила название *двушка*, трёхкомнатная квартира – *трёшка*. Эти слова употребляются как нейтральные в художественных текстах и в СМИ, например, *Следующими жертвами преступников стали супруги З., проживавшие в* ***гостинке*** *по ул. Снеговая, 125* (Дальний Восток, 06.08.2004); *Согласно данным исследования, самым востребованным форматом будущей покупки россияне считают* ***двушки*** *и* ***трёшки*** *в новых домах* (Кубань-Черноморье / На правах рекламы, 02.09.2020).

Следует отметить, что в некоторых из этих слов появились семантические изменения. В советские годы слово *малосемейка* обозначало общежитие квартирного типа, в котором небольшая молодая семья жила в однокомнатной квартире [17, с. 324]. В толковых словарях зафиксировано слово *двушка* с пометой «просторечие» в значении «двухкопеечная монета» [10, с. 155] и *трёшка* с пометой «разговорное» в значении «денежный знак достоинством в три рубля» [9, с. 1344].

Несколько номинаций относятся к жилым помещениям повышенной комфортности. Квартире, расположенной на двух уровнях, соответствует одно из значений слова *дуплекс,* которое происходит от латинского слова *duplex*, обозначающего «двойной» [18, с. 164]. Приведем такой пример: *Купил он пентхаус, продав свою предыдущую нью-йоркскую резиденцию –* ***дуплекс*** *в здании 15 Central Park West* (Радио «Ъ FM», 16.08.2019). Мода на дуплексы возникла недавно в России, прежде всего в Москве. Они имеют большую популярность среди зажиточных городских жителей.

Атриумариум исходит от латинского слово *atrium*, значение которого – гостиная или зал. Этим словом называют новый тип квартиры, который получил распространение в последние годы в России. *Атриумариум* находится на первом этаже многоэтажного здания и имеет собственное крыльцо, палисадник, парковку. Данное слово не зафиксировано в толковых словарях, оно встречается в интернет-публикациях, в которых речь идёт о разных типах квартир в России. К примеру: *Конфликтов с соседями, как правило, не возникает – владелец* ***атриумариума*** *с ними почти не контактирует* (Яндекс Дзен, 21.02.2020).

Шикарную квартиру, расположенную на крыше небоскреба, которая имеет бассейн, гараж, террасу, сад и мансарду, называют *пентхаусом* (от английского слова *penthouse*) [21]. Это слово встречается в художественных текстах и в СМИ, например: ***Пентхаусы*** *– жилища метров по 120 и более, занимающие весь верхний этаж, стоят дороже – от 100 тыс.* (Пермская нефть, 22.07.2003); *За маленькую квартирку в панельном доме отдавали роскошные* ***пентхаусы*** *в любой мировой столице вкупе с машинами и наличными деньгами* (Владимир Соловьев. Апокалипсис от Владимира. 2007). Пентхаус в качестве типа квартиры не существовал в СССР. Это слово встречалось в текстах, в которых речь шла о другой стране: *Последним криком моды в «жилищном строительстве» для этих «хозяев жизни» в Америке являются так называемые «****пентхаусы****»* (М. Оленин. Город без солнца // «Техника – молодежи», 1951).

Бывшее производственное помещение, переоборудованное под жильё, в толковом словаре называется *лофт* [18, с. 238]. Слово *лофт* происходит от ан-

глийского языка *loft* и означает 'чердак, галерея'. Впервые квартиры-лофты возникли в 20–30-х годах *в Нью-Йорке. В одном из источников отмечается, что наибольший интерес лофты вызывали у людей искусства: «Их привлекала нестандартность помещений, а также огромные площади, позволяющие создавать мастерские, студии и галереи»* [*19*, с. 32].

Жилые лофты считаются апартаментами с относительно небольшой площадью и дополнительным светом, в которых на втором уровне находится спальное место. В русском языке *лофт* изменяется по грамматическим правилам. Например, *Российские власти могут разрешить владельцам* ***лофтов****, квартир с гостиничным сервисом и номеров отелей получить в них прописку в течение 2015 года* (Радио «Ъ FM», 05.12.2014). Однако в словосочетании *стиль лофт*, которое обозначает архитектурное направление дизайна, *лофт* не склоняется. К примеру, *Впервые в России швейцарская компания Breitling представляет свою новую концепцию городского бутика в* ***стиле лофт****, которая успешно показала себя по всему миру* (Коммерсантъ Стиль, 11.12.2020).

Таким образом, в исследуемой ЛСГ большинство лексических единиц может быть связано с гипонимическими отношениями: *квартира* в значении «отдельное жилое помещение в доме, состоящее из одной или нескольких комнат с кухней, передней и т. п.»; *таунхаус* в значении «городская квартира»; *коммуналка* в значении «квартира, заселенная несколькими семьями»; *сталинка* в значении «квартира в сталинском доме»; *хрущёвка* в значении «двухкомнатная, трёхкомнатная квартира в панельном доме», *брежневка* в значении «квартира в девятиэтажном блочном доме», *студия* в значении «однокомнатная квартира без внутренних перегородок»; *однушка*, *двушка* в значении «двухкомнатная квартира», *трёшка* в значении «трёхкомнатная квартира», *гостинка* в значении «однокомнатная квартира гостиничного типа» и т. д. Очевидно, что *квартира* представляет собой гипероним, а другие её значения – гипонимы.

Синонимические отношения проявляются в таких словах, к примеру, как *квартира* и *апартаменты*, *малосемейка*, *однушка*. Отношения смыслового сближения по синонимическому типу существуют между словами *однушка, гостинка, студия*. Очевидно, что в ЛСГ «Квартира» главными отношениями между словами являются гипонимические.

В структуре ЛСГ «Квартира» центр – слово *квартира*, на околоцентральной зоне находится большинство слов, к примеру, *жилплощадь, коммуналка, сталинка, хрущёвка, брежневка, малосемейкой, однушка, гостинка, двушка, трёшка, таунхаус, апартаменты, студия* и др. На периферию входят лексические единицы *ведомка, атриумариум.*

С точки зрения происхождения слов в исследуемой группе имеется одиннадцать исконных единиц, например, *гостинка, двушка, жилоплощадь, коммуналка.* Заимствованных слов – восемь. По степени убывания отмечены заимствования из английского, латинского, французского, немецкого старопольского языков.

По мере усиливающегося процесса урбанизации городское население увеличивается. В городе появляются новые типы жилища, чтобы удовлетворить потребностям людей. Таким образом, делаем вывод, что можно представить ЛСГ «Квартира» как часть урбанизационного процесса, отражающегося в русском языке. Она расширяется благодаря заимствованиям из разных языков и возвращению устаревших слов.

Библиографический список

1. Глазычев В.Л., Егоров М.М., Ильина Т.В. и др. *Городская среда. Технология развития: Настольная книга*. Москва. 1995.
2. Жеребило Т.В. *Словарь лингвистических терминов.* Назрань: ООО «Пилигрим», 2010.
3. Вендина Т.И. *Введение в языкознание*: учебное пособие для педагогических вузов. Москва, Высшая школа, 2001.
4. *Лексико-семантические группы русских глаголов*: коллективная монография. Иркутск, 1989.
5. Зиновьева Е.И., Хруненкова А.В. *Лингвистические основы описания русского языка как иностранного. Лексикология.* Санкт-Петербург: Нестор-История, 2015.
6. *Энциклопедический словарь*. Available at: https://dic.academic.ru
7. *Этимологический словарь Макса Фаснера.* Available at: https://lexicography.online
8. Даль В.И. *Толковый словарь живого великорусского языка*. Available at: https://gufo.me
9. Кузнецов С.А. *Большой толковый словарь русского языка.* Санкт-Петербург: Норинт, 2000.
10. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка*: 80 000 слов и фразеологических выражений. Москва: ООО «А ТЕМП», 2006.
11. *Словарь бизнес-терминов*. Available at: https://dic.academic.ru
12. Крысин Л.П. *Толковый словарь иноязычных слов*. Москва: Издательство Эксмо, 2006.
13. *Лингвострановедческий словарь «Россия»*. Available at: https://ls.pushkininstitute.ru
14. Вербина О.В. Повседневное пространство коммуналки: стратегии и практики проживания. *Науки. Искусство. Культура.* 2015; Выпуск 3 (7): 190–196.
15. Ефремова Т.Ф. Современный толковый словарь русского языка. Available at: https://dic.academic.ru
16. Воскресенский А.Л. *Студии на вторичном рынке – это самое дешевое жилье старого жилого фонда»*. 2013; 15 января. Available at: https://www.kommersant.ru
17. Мокиенко В.М., Никитина Т.Г. *Толковый словарь языка Совдепии*. Санкт-Петербург: Фолио-Пресс, 1998.
18. Шагалова Е.Н. *Самый новейший толковый словарь русского языка XXI века*: около 1500 слов. – Москва: АСТ: Астрель, 2011.
19. Жариков И.С. Развитие и будущее лофтов в России. *Стратегия устойчивого развития регионов России*. 2013. № 18: 30–34.

References

1. Glazychev V.L., Egorov M.M., Il'ina T.V. i dr. *Gorodskaya sreda. Tehnologiya razvitiya: Nastol'naya kniga*. Moskva. 1995.
2. Zherebilo T.V. *Slovar' lingvisticheskih terminov.* Nazran': OOO «Piligrim», 2010.
3. Vendina T.I. *Vvedenie v yazykoznanie*: uchebnoe posobie dlya pedagogicheskih vuzov. Moskva, Vysshaya shkola, 2001.
4. *Leksiko-semanticheskie gruppy russkih glagolov*: kollektivnaya monografiya. Irkutsk, 1989.
5. Zinov'eva E.I., Hrunenkova A.V. *Lingvisticheskie osnovy opisaniya russkogo yazyka kak inostrannogo. Leksikologiya.* Sankt-Peterburg: Nestor-Istoriya, 2015.
6. *`Enciklopedicheskij slovar'*. Available at: https://dic.academic.ru
7. *`Etimologicheskij slovar' Maksa Fasnera.* Available at: https://lexicography.online
8. Dal' V.I. *Tolkovyj slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka*. Available at: https://gufo.me
9. Kuznecov S.A. *Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka.* Sankt-Peterburg: Norint, 2000.
10. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*: 80 000 slov i frazeologicheskih vyrazhenij. Moskva: OOO «A TEMP», 2006.
11. *Slovar' biznes-terminov.* Available at: https://dic.academic.ru
12. Krysin L.P. *Tolkovyj slovar' inoyazychnyh slov*. Moskva: Izdatel'stvo `Eksmo, 2006.
13. *Lingvostranovedcheskij slovar' «Rossiya»*. Available at: https://ls.pushkininstitute.ru
14. Verbina O.V. Povsednevnoe prostranstvo kommunalki: strategii i praktiki prozhivaniya. *Nauki. Iskusstvo. Kul'tura.* 2015; Vypusk 3 (7): 190-196.
15. Efremova T.F. Sovremennyj tolkovyj slovar' russkogo yazyka. Available at: https://dic.academic.ru
16. Voskresenskij A.L. *Studii na vtorichnom rynke – `eto samoe deshevoe zhil'e starogo zhilogo fonda"*. 2013; 15 yanvarya. Available at: https://www.kommersant.ru
17. Mokienko V.M., Nikitina T.G. *Tolkovyj slovar' yazyka Sovdepii*. Sankt-Peterburg: Folio-Press, 1998.
18. Shagalova E.N. *Samyj novejshij tolkovyj slovar' russkogo yazyka XXI veka*: okolo 1500 slov. – Moskva: AST: Astrel', 2011.
19. Zharikov I.S. Razvitie i buduschee loftov v Rossii. *Strategiya ustojchivogo razvitiya regionov Rossii.* 2013. № 18: 30-34.

Статья поступила в редакцию 30.08.22

УДК 808 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-317-320

Zhao Jing, *postgraduate, Department of Russian Language, General Linguistics and Speech Communication, Ural Federal University n.a. the First President of Russia B.N. Yeltsin (Yekaterinburg, Russia), E-mail: zj2312052258@163.com*

AXIOLOGICAL ASPECTS OF ASSESSING THE FUNCTIONALITY OF STABLE COMBINATIONS IN RUSSIAN COLLOQUIAL SPEECH. The specifics of colloquial speech are correlated with certain functional-semantic categories. The aim of the study is to give typological characteristics of stable lexical combinations presenting the value component of a significant layer of colloquial Russian language. The element of scientific novelty lies in the consideration of axiological component oaf colloquial speech – one of the categories, functionally fixed in it. As a result, it is established that the picture of the world-perception by the person with a set of the value dominants contained in language and society, filled with an important cultural meaning stipulates the value language verbal reflections. The practical significance of the research lies in the possibility of practical application of the material of the article in the educational and methodological activities of universities of humanitarian orientation, in the contextual interpretation and linguistic analysis of colloquial speech.

Key words: **stable combinations, axiological evaluation, Russian colloquial speech, value dominants.**

***Чжао Цзин**, аспирант, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина, г. Екатеринбург, E-mail: zj2312052258@163.com*

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОЦЕНКИ ФУНКЦИОНАЛА УСТОЙЧИВЫХ СОЧЕТАНИЙ В РУССКОЙ РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ

Специфика разговорной речи соотносится с отдельными функционально-семантическими категориями. В статье рассмотрены типологические характеристики устойчивых лексических сочетаний, презентующих ценностную составляющую значительного пласта разговорного русского языка. Элемент научной новизны состоит в рассмотрении аксиологической составляющей разговорной речи – одной из категорий, функционально в ней закрепленной. В результате установлено, что картина мировосприятия человеком с набором ценностных доминант, содержащихся в языке и обществе, наполненных важным культурным смыслом, обусловливает ценностные языковые вербальные рефлексии. Практическая значимость исследования заключается в возможности практического применения материала статьи в учебно-методической деятельности вузов гуманитарной направленности, в контекстуальном интерпретационном и лингвистическом анализе разговорной речи.

Ключевые слова: **устойчивые сочетания, аксиологическая оценка, русская разговорная речь, ценностные доминанты.**

Актуальность темы, аннотированной в статье, обусловлена тем, что разговорная речь, являясь функциональной разновидностью литературного языка в современной русистике, как и большинство лингвистических категорий, все чаще становится предметом многоаспектных исследований. Языковая картина мира, формирующаяся человеческим сознанием, обусловливает ценностные языковые вербальные рефлексии. Как считают некоторые лингвисты, языковая картина мира «реконструируется в виде взаимосвязанных оценочных суждений, соотносимых с юридическими, религиозными, моральными кодексами, общепринятыми суждениями здравого смысла, типичными фольклорными и известными литературными сюжетами» [1, с. 117].

Стоит согласиться с тем, что «лингвистика позволяет проанализировать систему ценностей определенного лингвокультурного сообщества через ее воплощение в языке и сопоставить ценностные доминанты разных лингвокультурных сообществ между собой» [1, с. 118].

С точки зрения лингвистической аксиологии, разговорная речь обусловливает вычленение из ее контекста определенных оценочных маркеров, способствующих формированию у субъектов коммуникативных речевых процессов понятий о правильности, должности, социально-личностной притязательности – всего того, что является побудительным фактором человека, либо социальной группы.

Цель исследования – дать типологические характеристики устойчивым лексическим сочетаниям, презентующим ценностную составляющую значительного пласта русского языка – разговорную речь.

Для достижения указанной цели исследования необходимо решить следующие задачи:

– представить расширенную характеристику феномену «разговорная речь»;

– определить реализационную сферу разговорной речи;

– в процессе сравнительного анализа функционально-семантического многообразия разговорной лексики показать отличие последней от лексики просторечной и литературной, указав на ее аксиологическую составляющую.

В статье применяются следующие методы исследования: метод компаративного лингвистического анализа, описательный (эмоциональность и оценочность) и аналитический (специфика разговорной речи) методы.

При написании статьи автор опирался на исследования Богдановой Н.В. [2], Земской Е.А. [3], Карасика В.И. [1].

Практическая значимость исследования заключается в возможности практического применения материала статьи в учебно-методической деятельности вузов гуманитарной направленности, в контекстуальном интерпретационном и лингвистическом анализе разговорной речи.

Анализ устойчивых сочетаний в русской разговорной речи способствует изучению лексической наполненности языка путем вербальной рецепции говорящим действительности, которая его окружает: в процессе общения говорящий оказывается перед выбором соответствующих средств, направленных на адекватную реализацию им аксиологически окрашенных коммуникативных установок.

Языкознание определяет феномен «разговорная речь» как одну из разновидностей языка литературного.

Специфика разговорной речи характеризуется ее ситуативной обусловленностью, устным выражением, непринужденностью, непосредственным общением участников коммуникационного процесса. Реализационная сфера разговорной речи – повседневный быт, неофициальная, неформальная обстановка.

В разговорной речи, «отличающейся от кодифицированного литературного языка, прежде всего, устной формой реализации как основной, ситуативностью, диалогичностью, неофициальностью, непринужденностью общения» [4, с. 30], аксиологическая оценка представлена довольно широко.

Содержательная область устойчивых сочетаний, используемых в разговорной речи русского языка, содержит аксиологические понятия *опытности*, *общительности*, *патриотизма*, *справедливости* – то есть понятия, присущие преимущественно носителю русского языка.

Подчеркнем тот факт, что представителю русской национальности характерна чрезмерная эмоциональность в аксиологической оценке: это и частота оценочных речевых предикатов, и склонность к употреблению максимума уменьшительно-ласкательной суффиксации (он свободен в выборе обращения «ты – Вы»), и оперирование различными категориями (одушевленность/неодушевленность, принадлежность к определенному роду).

Аксиологическая оценка человеческих качеств, по мнению исследователей, может критериально рассматриваться «с позиции совести и выступать в виде оценочного объекта духовного мира человека» [5, с. 165].

Указанные характеристики, присущие русской разговорной речи, схожи с аксиологическими составляющими – субъективностью, прагматичностью, относительностью. При этом следует акцентировать содержательный характер ситуации, направленный на человеческий фактор: «...ориентация на человека – ключевой компонент оценочной ситуации» [6, с. 42].

Мы поддерживаем мнение: «разговорная речь – это область, где в наибольшей степени выражается эмоциональное, индивидуальное, экспрессивное. Роль субъективных эмоциональных, оценочных моментов здесь чрезвычайно велика» [7, с. 149].

В исследовательской трактовке некоторых лингвистов разговорная речь – «вид устной речи, стоящий наравне или в противовес художественной, деловой, научной, публицистической речи» [8, с. 26].

Некоторые исследователи в качестве основополагающего признака разговорной речи рассматривают «экономность на значимых участках звуковой цепи и почти неупорядоченную способность хаотично разрастаться на менее значимых» [2, с. 42].

Феноменология разговорной речи состоит в том, что она всегда личностно ориентирована и адресна, сопровождается речевой реакцией участников коммуникативного общения.

Место, отводимое русской разговорной лексике в структурно-семантическом языковом поле, детерминировано ее аксиологическим потенциалом, при этом учитывается контекстуальная составляющая отдельных слов и словосочетаний.

Особенность устойчивых сочетаний в разговорной речи заключается не в формулировке их одним из участников речевого общения непосредственно в момент говорения, а в том, что они, как правило, существуют в виде готовых языковых клише, отложенных в памяти говорящего. Будучи готовым устойчивым оборотом, они интегрируются в речевой акт с целью быстрой и эффективной передачи информации собеседнику.

Целенаправленное применение устойчивых сочетаний способствует более точной характеристике человека, явления, действия (*день коротать*, *ночь избывать, испепелить взглядом)*, человеческим отношениям (*сытый голодного не разумеет*).

Некоторые исследователи в качестве признака, характеризующего «устойчивые сочетания, используемые в разговорной речи, указывают на непринужденность» [9, с. 33]. Мы не вполне согласны с данной характеристикой, поскольку, на наш взгляд, устойчивые сочетания, используемые коммуникантами в речевом общении, характеризуются определенной степенью литературной сниженности, иногда с оттенком фамильярности.

Говоря о такой особенности устойчивых сочетаний, как избыточность в разговорной речи, отметим, что, желая усечь передаваемую мысль, коммуниканты часто прибегают к повторам, междометным сочетаниям (*ой, ой, ой; ну и ну; увы и ах*).

Далее следует акцентировать устойчивые сочетания в виде пословиц и поговорок, предназначенные для аксиологической окраски разговорной речи. Указанные устойчивые сочетания очень емко отражают национальные черты коммуникантов, их бытовую, нравственную составляющую, практические жизненные навыки (*пан либо пропал; Бог троицу любит; лиха беда начало*).

Картина мира, создаваемая поговорками и пословицами в виде устойчивых сочетаний, является, на наш взгляд, своеобразным конденсатом народной мудрости и опыта: разговорная речь приобретает более эмоциональную и экспрессивную окраску (*душа нараспашку; на лице медок, а на сердце ледок; как потопаешь, так и полопаешь; свои мозги не вставишь; не душа, а только ручка от ковша; в голове ума палата; баба с возу – кобыле легче; стыдно, у кого видно*) [10].

Желая сконцентрировать внимание собеседника на каком-либо аспекте, говорящий на практике оперирует устойчивыми сочетаниями, производными от пословиц и поговорок, с целью расширить их структурное значение (*политикой сыт не будешь; огурец томату совсем не товарищ*) [11].

В рамках тематики исследования считаем целесообразным упомянуть о влиянии устойчивых сочетаний в виде фразовых реплик на аксиологическую оценку разговорной речи.

Взаимообусловленность вопросов и ответов в разговорной диалогической речи подчеркивает контекстуальную ограниченность применения фразовых реплик и демонстрирует их сращенность с типовыми речевыми ситуациями, бытовой обстановкой и предметом речевого общения *(– Я думал, – Индюк тоже думал, да в суп попал.)* [10].

В данном анализе определение семантического разнообразия аксиологических компонентов, которые составляют оценочные разговорные лексики конкретно связано с «выявлением типа оценочного критерия (положительная / отрицательная оценка): в конкретной речевой ситуации употребление оценочного слова может быть функционально связано как с актуализацией позиции говорящего, так и с позиции слушающего» [12, с. 72].

К разговорной речи относится большая часть устойчивых сочетаний или фразеологизмов, носящих аксиологическую окраску. Применяются подобные сочетания в бытовой коммуникации, в устной форме диалога – *задирать нос, из-за угла, из рук вон.*

Обиходно-бытовая коммуникация изобилует просторечными устойчивыми сочетаниями со сниженным стилистическим окрасом – *вынь да положь, ни кожи, ни рожи, олух царя небесного*.

Особенность разговорных устойчивых сочетаний – в формировании их путем трансформации метафорических словосочетаний со сходным лексическим составом – *закидывать удочки, лежать на боку.*

Устойчивые сочетания, в состав которых включены слова, имеющие нейтральную стилистическую окраску – (*лежать на боку* – бездельничать), – в аксиологической оценке содержат определенную степень неодобрения.

Присутствие разговорных/просторечных элементов устойчивых сочетаний в речи характеризуется стилеобразующим функционалом: на основе ассоциативного восприятия образуется несколько сочетаний, отличающихся стилистической окраской.

Например, устойчивые сочетания *вбивать себе в голову* и *вбивать себе в башку* имеют разную стилистическую оценку. В первом случае (*в голову*) – сочетание присуще разговорному языку; во втором (*в башку*) применяется в просторечии.

Многие устойчивые сочетания в разговорной речи характеризуются аксиологической оценкой – неодобрение, презрение, ирония. Сочетания с подобной смысловой структурой – *чернильная душа*, *шишка на ровном месте*.

Разговорные устойчивые сочетания прибегают к их эмоциональной и экспрессивной фиксации в речи. Например, похожи – *как две капли воды*; ругать (разносить) – *на все корки*; кричать слишком громко – *во всю глотку*.

В контексте изложенного нельзя не упомянуть об использовании в разговорной речи устойчивых сочетаний, которые тем или иным образом оказываются в речевом обиходе коммуницируемых. К таким устойчивым сочетаниям относятся точные и меткие фразы-сентенции, находящиеся на слуху, интегрированные в разговорную речь:

– своеобразные «перлы» из литературы:

«*бедность не порок* (А. Островский); *ключ от квартиры, где деньги лежат*; *раздача слонов* (Ильф и Петров)» [13].

– незабываемые строки из песенного пласта – «строки-присказки», точно соответствующие настроению, емко отражающие мироощущение, состояние души: «*Жираф большой, ему видней* (В. Высоцкий); *Дежурный по апрелю, Лето – это маленькая жизнь* (Б. Окуджава); *Кто на новенького?* (А. Миронов); *Надежда – мой компас земной* (А. Герман); *Я иду такая вся в «Дольче Габбана»* (Сердючка)» [13].

– емкие диалогические цитаты из фильмов, успешно подхваченные народом: «*Народ для разврата собрался!* (Калина красная); *Муля, не нервируй меня!* (Подкидыш); *Цигель-цигель, айлюлю* (Бриллиантовая рука); *Восток – дело тонкое* (Белое солнце пустыни)» [13].

– трансформированные в разговорную речь устойчивые маркеры из терминологии профессиональной сферы: «*пустить кровь*; *медицина здесь бессильна*; *пациент скорее жив, чем мертв*» [13].

При компаративном анализе типологии устойчивых речевых сочетаний в разговорном языке нами сделан вывод, что, в отличие от литературной речи, устойчивые сочетания направлены на выявление характерных качеств литературных героев с целью индивидуализировать их. Это связано с разными факторами: возрастной разницей коммуникантов, социальным положением, образовательным уровнем, владением русской лексикой, словарным запасом, и объясняет их предпочтение выбора более кратких, усеченных выразительных форм, одновременно семантически насыщенных и емких с определенной эмоциональной и экспрессивной окраской, позволяющих более точно акцентировать смысл передаваемого и обусловливается свободной схематической структурой современной русской разговорной речи.

Например: «*Так я тебе и поверил; Куда ему до тебя; Что ж ему проезжать свою остановку; Да разве я смогу столько (съесть)*» [14] – устойчивые сочетания, носящие отрицательную смысловую нагрузку.

Некоторые исследователи связывают характеристику устойчивых сочетаний с экстралингвистическими маркерами (определенной ситуацией, контекстуальной составляющей, мимикой, жестами, интонацией) акторов коммуникационного процесса.

Например, «*Ай / любит он футбол! Спит. // Принес [журнал]? Что ты! Там за ним целая очередь. // Да возьми ты эти астры / кто их там будет рассматривать! // Где же книга будет! Не пишется она. // Сейчас пойдем / мы сдадим, / и тебе отдадим деньги. // (Иронически): Ну, конечно // (Недовольно, с возмущением): Ничего себе долго / всего на десять минут опоздал! // (Пожимая плечами, с улыбкой): Ну опоздаю / господи / немного / Что случится//*» [14].

Устойчивые сочетания в разговорной речи обычно состоят из трех–пяти слов, порядок которых фиксирован, в речи присутствуют экспрессивно окрашенные и лексически повторяемые препозитивные частицы и междометия «*Куда ему до тебя. // Ай да помощник. // Ну что тут поделаешь. // Ехать так ехать. // Всем грибам гриб //*» [14].

Таким образом, устойчивые сочетания, составляющие обширный пласт русской разговорной речи, делают эту речь более экспрессивной, придают ей элемент самобытности, живости в противовес штампам и канцеляризмам, принятым в употребление в письменной и официально-деловой речи.

Резюмируя изложенное, следует подчеркнуть, функционал разговорной речи с ее некодифицированностью и неофициальностью проявляется лишь в устном речевом общении, которое обусловлено экстралингвистической и структорологической спецификой. Использование устойчивых сочетаний в устном речевом акте призвано сделать эту речь более выразительной и яркой. А умение живо, интересно и эмоционально поддержать разговор обусловлено уместностью включения той или иной сентенции в разговорную речь коммуниканта с присутствием определенной творческой составляющей. Специфика русской разговорной речи состоит в преобладании в ней схематически свободно структурированных устойчивых сочетаний с более узким спектром языковых моделей, нежели в литературном языке.

Таким образом, мы приходим к выводу, что разговорная речь характеризуется тем, что находясь за пределами соблюдения языковых критериев, говорящий свободно выражает оценки.

Перспективы дальнейшего исследования темы обусловлены возможностью практического применения вышеизложенного материала в интерпретационном и лингвистическом анализе разговорной речи, а также в педагогической практике в контексте изучения аксиологических процессов в отечественной лингвистике и лингводидактике.

Библиографический список

1. Карасик В.И. Культурные доминанты в языке. *Языковой круг: личность, концепты, дискурс.* Волгоград: Перемена, 2002.
2. Богданова Н.В. Действительно ли наша устная речь экономна в средствах? *Язык и речевая деятельность: в честь Н.Д. Светозаровой*. Санкт-Петербург: СПбГУ, 2011; Выпуск 11.
3. Земская Е.А. О понятии «разговорная речь». *Русская разговорная речь*. Саратов: Издательство Саратовского университета, 1970.
4. Скребнев Ю.М. Коллоквиалистика как теоретико-описательная и как прикладная область языкознания. *Теория и практика лингвистического описания разговорной речи:* межвузовский сборник научных трудов. Горький: ГГПИ, 1987.
5. Тер-Минасова С.Г. *Язык и межкультурная коммуникация.* Москва: Слово, 2000.
6. *Смысловая структура сложного предложения и текст: к типологии внутритекстовых отношений.* Москва: Наука, 1986.
7. Солганик Г.Я. К проблеме классификации функциональных стилей на интралингвистической основе. *Основные понятия и категории лингвостилистики: межвузовский сборник научных трудов.* Пермь, 1982.
8. Сиротинина О.Б. *Современная разговорная речь и ее особенности*. Москва: Просвещение, 1974
9. Черемисин П.Г. *Русская стилистика*. Москва: Просвещение, 1979.
10. Белянин В.П. *Живая речь: Словарь разговорных выражений: (1929 ст., 2 558 единиц)*. Москва: ПАИМС, 1994.
11. Химик В.В. *Толковый словарь русской разговорно-обиходной речи:* в 2 т. Санкт-Петербург: Златоуст, 2017.
12. Жданова О.П. Оценочная лексика в городской разговорной речи. *Живая речь уральского города.* Екатеринбург: УрГУ, 1988.
13. *Устойчивые выражения в русском языке*. Available at: https://fb.ru/article/64795/angliyskie-ustoychivyie-vyirajeniya-iz-istorii-apple-idioms
14. *Русская разговорная речь. Тексты.* Москва: Наука, 1978.

References

1. Karasik V.I. Kul'turnye dominanty v yazyke. *Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs.* Volgograd: Peremena, 2002.
2. Bogdanova N.V. Dejstvitel'no li nasha ustnaya rech' `ekonomna v sredstvah? *Yazyk i rechevaya deyatel'nost': v chest' N.D. Svetozarovoj*. Sankt-Peterburg: SPbGU, 2011; Vypusk 11.
3. Zemskaya E.A. O ponyatii «razgovornaya rech'». *Russkaya razgovornaya rech'.* Saratov: Izdatel'stvo Saratovskogo universiteta, 1970.
4. Skrebnev Yu.M. Kollokvialistika kak teoretiko-opisatel'naya i kak prikladnaya oblast' yazykoznaniya. *Teoriya i praktika lingvisticheskogo opisaniya razgovornoj rechi:* mezhvuzovskij sbornik nauchnyh trudov. Gor'kij: GGPI, 1987.
5. Ter-Minasova S.G. *Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikaciya.* Moskva: Slovo, 2000.
6. *Smyslovaya struktura slozhnogo predlozheniya i tekst: k tipologii vnutritekstovyh otnoshenij.* Moskva: Nauka, 1986.
7. Solganik G.Ya. K probleme klassifikacii funkcional'nyh stilej na intralingvisticheskoj osnove. *Osnovnye ponyatiya i kategorii lingvostilistiki: mezhvuzovskij sbornik nauchnyh trudov.* Perm', 1982.
8. Sirotinina O.B. *Sovremennaya razgovornaya rech' i ee osobennosti*. Moskva: Prosveschenie, 1974
9. Cheremisin P.G. *Russkaya stilistika*. Moskva: Prosveschenie, 1979.
10. Belyanin V.P. *Zhivaya rech': Slovar' razgovornyh vyrazhenij: (1929 st., 2 558 edinic)*. Moskva: PAIMS, 1994.
11. Himik V.V. *Tolkovyj slovar' russkoj razgovorno-obihodnoj rechi:* v 2 t. Sankt-Peterburg: Zlatoust, 2017.
12. Zhdanova O.P. Otsenochnaya leksika v gorodskoy razgovornoy rechi. *Zhivaya rech' ural'skogo goroda.* Yekaterinburg: UrGU, 1988.
13. *Ustojchivye vyrazheniya v russkom yazyke.* Available at: https://fb.ru/article/64795/angliyskie-ustoychivyie-vyirajeniya-iz-istorii-apple-idioms
14. *Russkaya razgovornaya rech'. Teksty.* Moskva: Nauka, 1978.

Статья поступила в редакцию 05.09.22

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-320-322

Yusupova R.M., *teaching assistant, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: rukishay@gmail.com*

TRANSLATION OF METAPHOR IN 'THE PAINTED VEIL' BY W.S. MAUGHAM. The article deals with problems of translating metaphors in fiction and the importance of preserving the image from the original text. The work focuses on connections of metaphors with the national concepts, which is associated with the pronounced associative nature of the metaphor. In the article, metaphors are considered both through the prism of stylistics and cognitive linguistics. The article proves that metaphors play a key role in shaping the expressiveness of the text, in expressing the author's style. As a result, their translation imposes responsibility on the translator, who is faced with the task of re-expressing the original author's intention, preserving it for the readers of the translated text. For the convenience of presenting the material, the analysis of examples in the article is systematized on the basis of thematic categories of metaphors. The study of translation of metaphors is considered in a broad cultural context, the article analyzes the methods of translating metaphors, and an attempt is made to understand the motivation of the translator when translating.

Key words: **metaphor, cognitive linguistics, fiction, literary translation, translation transformation, author's style, stylistics.**

Р.М. Юсупова*, мл. преп., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: rukishay@gmail.com*

ПЕРЕВОД МЕТАФОР В РОМАНЕ У.С. МОЭМА «УЗОРНЫЙ ПОКРОВ»

В статье рассматриваются проблемы перевода метафор в художественной литературе и важность сохранения созданного в оригинальном тексте образа. В работе делается акцент на связях метафор с национальной картиной мира, что объясняется выраженной ассоциативной природой метафоры. В исследовании метафоры рассматриваются как через призму стилистики, так и с точки зрения когнитивной лингвистики. В статье доказывается, что метафоры играют ключевую роль в формировании выразительности текста, в выражении авторского стиля писателя. Как следствие, их перевод накладывает на переводчика ответственность, перед ним ставится задача перевыражения авторского замысла из оригинального текста, его сохранения для читателей текста перевода. Для удобства изложения материала анализ примеров в статье систематизирован на основе тематических категорий метафор. Особенности перевода метафор рассматриваются в широком культурном контексте, анализируются приемы перевода метафор, а также делается попытка понять мотивацию переводчика при выборе варианта перевода.

Ключевые слова: **метафора, когнитивная лингвистика, художественная литература, художественный перевод, переводческая трансформация, авторский стиль, стилистика.**

Актуальность настоящего исследования обусловлена тем, что метафора как стилистический прием и средство осознания окружающей реальности на протяжении столетий является важной исследовательской проблемой, при этом подходы к ее изучению меняются с учетом развития научных лингвистических подходов. Важнейшую роль метафора играет в художественной литературе, так как она служит одним из ключевых методов формирования литературных образов, выражения авторского замысла, что при этом отражает и тесные связи автора с более широким культурным контекстом. По этой причине проблема перевода метафоры является одной из ключевых в переводческой практике при работе с художественным текстом.

Цель исследования состоит в том, чтобы охарактеризовать особенности перевода метафор в романе У.С. Моэма «Узорный покров» с учетом различий культур и языков оригинала и перевода.

Задачи исследования включают в себя рассмотрение теоретических аспектов работы – характеристику метафоры с точки зрения лингвистических исследований, принципов перевода художественной литературы и стилистических приемов, а также практическое сопоставление текстов оригинала и перевода для выявления особенностей перевода метафорических конструкций.

Научная новизна исследования состоит в том, что оно рассматривает проблему переводимости стилистически окрашенных фрагментов художественного текста, а именно – метафорических конструкций. Особенность этой проблемы состоит в том, что у нее нет универсального решения, так как конкретный контекст и переводческая практика являются одними из ключевых факторов в выявлении возможности осуществления перевода метафоры.

Практическая значимость исследования состоит в том, что полученные результаты могут применяться в практической переводческой деятельности при работе с классической художественной литературой.

Как отмечает Н.Д. Арутюнова, метафора основывается по своей природе на ассоциативных особенностях человеческого мышления. При этом она не была бы возможна без воображения, присущего человеческому восприятию реальности. В качестве причин формирования метафоры исследователь выделяет и сугубо языковые, среди которых – полисемия, стилистические особенности языка и т. д. [1].

С точки зрения Д.Е. Эртнера, природа метафоры подразумевает соотнесение одного объекта с другим до стадии уподобления одного другому. Подобное уподобление возможно в рамках существующих ассоциативных связей, семантического сходства рассматриваемых объектов. По сути, исследователь указывает на связи метафорической картины мира с культурой, так как именно культурно-исторический, национально-специфический контекст во многом является источником формирования системы восприятия реальности, основанной на ассоциативной связи [1].

С позиций лингвистических исследований метафора понимается как употребление слова в переносном значении, которое основано на наличии сходств двух предметов, феноменов, явлений [3].

А.П. Чудинов отмечает, что метафора имеет непосредственные связи с когнитивной деятельностью человека, именно в мышлении и осмыслении реальности за счет него и кроется причина формирования метафор, концептуализации как частного опыта отдельного человека, так и опыта группы людей или целого народа [4]. Исследователь подразделяет метафору на четыре вида: природоморфная, артефактная, социоморфная и антропоморфная [4]. Эта классификация будет использована в дальнейшем для систематизации рассматриваемых примеров.

Более того, изучение метафоры и процесса метафоризации не решается исключительно средствами лингвистических исследований, по этой причине на

первый план выходят подходы, свойственные когнитивным исследованиям. Важно отметить, что деятельность человека неразрывно связана с его мыслительными процессами, которые выражаются средствами языка. При этом развитие языка и его законы не существуют вне человека, особенностей его мышления и сознания. Когнитивный подход применяется и к вопросам, связанным с метафорой. В этом контексте метафора рассматривается как сугубо языковое явление, соотносимое с особенностями существования в мире и его восприятием. Более того, характерная особенность метафоры состоит в том, что ее функционирование не ограничивается исключительно речевым поведением и сознанием, а также вбирает в себя и отношение человека к окружающей реальности через призму концептов.

Раскрытию этой точки зрения посвящены исследования Э. Мак Кормака [5], согласно которым метафора определяется как познавательный процесс. Исследователь указывает, что метафорический характер постижения действительности, несмотря на богатые исследовательские перспективы, часто остается без должного внимания со стороны научного сообщества [5]. Кроме того, стоит отметить, что процесс метафоризации подразумевает не только участие в этом процессе разума человека, но и его существование в контексте культуры и языка. Исследователь замечает также, что когнитивный процесс, приводящий к созданию метафоры, является частью более широкого познавательного процесса в контексте выработки культурного контекста формирования метафоры в лингвокультуре [5].

Когнитивная метафора служит цели отражения особенностей восприятия реальности через призму языка и культуры в рамках мышления конкретного индивида. Процесс когнитивной метафоризации состоит в том, что в его рамках субъекту приписываются некоторые метафоры признаков, свойств и действий, которые типичны для другого класса объектов [5].

Дж. Лакофф указывает, что язык по своей природе подразумевает проявление метафорического переноса, что позволяет более образно раскрывать окружающую реальность. Он отмечает также, что в сути метафоризации лежит образное переосмысление опыта взаимодействия с окружающей реальностью [6]. Эта особенность природы метафоры играет важную роль в изучении стилистических черт художественных текстов. Более того, подвергаемый метафоризации предмет или феномен могут трактоваться как цель, в то время как концепты, которые используются для его интерпретации, рассматриваются как его источник [6].

В значительной степени именно метафоры обусловливают принципы функционирования концептуальной картины мира человека, и по этой причине в рамках когнитивных лингвистических исследований метафора представляется формой концептуализации окружающего мира. Кроме того, метафора рассматривается и как результат когнитивной деятельности человека, направленной на номинацию новых феноменов по правилам ассоциаций и аналогий [7]. Применительно к особенностям этого феномена в литературе нельзя не отметить, что они отражают особенности авторского стиля писателя, так как метафоры в значительной степени основаны также на уже сформированных моделях человеческого мышления и восприятия окружающей реальности, особенностей образа жизни и т. д. По сути, метафоры представляют собой инструмент, с помощью которого человек оценивает и взаимодействует с окружающим миром.

Современные исследования феномена метафоры подчеркивают, что в когнитивном аспекте метафора воспринимается как метод представления знаний и авторской картины мира через призму языка, а также как рутинная концептуализация реальности. Метафоры создают ассоциативные поля, организуют образный подход к изучению и репрезентации мира. Лежащие в основе метафорической картины мира ассоциации также формируют структурированную концептуальную картину мира, основанную на антропоцентрическом восприятии окружающей реальности. Более того, речь идет о факте взаимопроникновения концептуальной, художественной и языковой картин мира в рамках формирования когнитивной метафоры [8].

Использование метафор характерно для художественных текстов: этот стилистический прием обеспечивает выразительность и образность литературных произведений. В рамках перевода текстов этого типа переводчику необходимо уделять значительное внимание и передаче стилистических особенностей оригинального текста, в частности переводу метафор. Л.С. Бархударов отмечает, что перевод стилистических приемов в художественном тексте всегда подразумевает принятие решения о целесообразности сохранения исходного образа или же о его замене иными речевыми конструкциями, основанными на выразительном потенциале языка перевода. Среди причин, которые могут быть положены в основу трансформирования метафоры в художественном тексте, исследователь выделяет сочетаемость и употребимость лексических единиц, сходство образов в языках оригинала и перевода, лексические и стилистические особенности анализируемых фрагментов текста. При этом ключевые требования, выдвигаемые к переводу художественного текста в целом и его стилистических особенностей, подразумевают достижение смыслового и стилистического соответствия оригинала и перевода [9].

С.А. Пикалева отмечает, что при работе со стилистическими приемами в пространстве художественного текста ключевую роль играет возможность и способы достижения стилистического соответствия между текстами оригинала и перевода. Именно эта цель для переводчика является ключевой при выборе варианта перевода в контексте стремления сохранить в максимальной степени стилистическую выразительность оригинального текста. Этот принцип выходит на первый план при работе с текстами с выраженными особенностями авторского стиля: часто именно такие приемы, как метафоры, во многом отражают писательский стиль, и их необходимо сохранять в переводе [10].

Далее необходимо охарактеризовать особенности перевода метафор из романа У.С. Моэма «Узорный покров» на русский язык, примеры разделены по тематическим группам.

В первую очередь необходимо охарактеризовать природоморфные метафоры.

It was a very sensual smile and it made her heart melt in her body. – «Очень чувственная улыбка, от которой у нее все таяло внутри». В этом примере использована метафора her heart melt, которая основана на употреблении глагола to melt в переносном значении. Семантика этого глагола соотносится с природой, а в переносном значении обозначает смягчение сердца и радость человека. При переводе эта метафора была передана дословно. Использование этой стратегии перевода обусловлено наличием в русском языке такого же образа, и этот факт позволил сохранить стилистические особенности оригинального текста для читателей перевода без искажений.

His daughters had never looked upon him as anything but a source of income; it had always seemed perfectly natural that he should lead a dog's life in order to provide them with board and lodging, clothes, holidays and money for odds and ends. – «Дочери всегда видели в нем только источник дохода; им казалось вполне естественным, что он с ног сбивается, чтобы обеспечить им еду и кров, туалеты, курорты и деньги на булавки». В рассматриваемом примере выявлены две природоморфные метафоры – source of income и dog's life. Первая метафора переведена на русский язык дословно, так как слова source и источник и в английском, и в русском языке имеют сходное по семантике переносное значение. Вторая метафора переведена на русский язык описательно, метафора, присущая оригинальному тексту, была утрачена, однако предложенный вариант перевода отличается стилистической выразительностью, что в определенной степени компенсирует образность, присущую оригинальному тексту. Мотивация использования этой трансформации заключается в необходимости соблюдения норм языка перевода наряду с необходимостью максимально точно передать авторский замысел писателя. Стоит отметить, что сформированный образ в этом примере культурно специфичен, он отражает особенности восприятия собаки в английской лингвокультуре.

Затем необходимо рассмотреть особенности перевода артефактных метафор.

She gave him the shadow of a smile. – «Она чуть заметно улыбнулась». Анализ рассматриваемого примера показывает наличие метафоры shadow of a smile: она основана на переносном значении существительного shadow, которое подразумевает незначительность, неполноту описываемого действия. При переводе метафорическая выразительность этого фрагмента текста была утрачена, метафора переведена описательно, стилистически нейтральной конструкцией. При этом созданный автором образ был сохранен, а мотивация данной трансформации состоит в необходимости следования нормам языка перевода.

She noticed a trace of irritation in his voice. – «Она уловила в его голосе нотку раздражения». В рассматриваемом примере речь идет о метафоре trace of irritation, в которой слово trace употреблено в переносном значении и обозначает признак, примету. При переводе на русский язык эта метафора была заменена на другое метафорическое выражение со сходным значением. Оно, в свою очередь, в полной мере соответствует узусу русского языка. Следовательно, в переводе отражена стилистическая выразительность текста, но при этом переводчик следует лексическим нормам языка перевода.

I may not have to leave the Service, but there'll always be a black mark against me. – «Со службы меня, возможно, и не выгонят, но и продвинуться не дадут – репутация-то подмочена». В приведенном примере необходимо остановиться на метафоре a black mark: это выражение обозначает черную метку, плохую репутацию человека. Она имеет выраженные отрицательные коннотации. В русском языке полноценный функциональный аналог этого выражения отсутствует, следовательно, при переводе использована иная метафора, которая соотносится с нормами русского языка, но при этом выражает ту же идею, которая прослеживается в тексте оригинала. Тем самым, особенности авторского стиля переданы в переводе, стилистическая выразительность данного фрагмента текста полностью сохранена.

Более того, стоит проанализировать принципы перевода социоморфных метафор.

The city of the pestilence was a prison from which she was escaped, and she had never known before how exquisite was the blueness of the sky and what a joy there was in the bamboo copses that leaned with such an adorable grace across the causeway. – Охваченный эпидемией город был тюрьмой, из которой она вырвалась, и новой, неведомой доселе стала синева небес и прелесть бамбуковых рощ, с неподражаемой грацией склонившихся над дорогой. При анализе рассматриваемого примера выявлена метафора city of the pestilence was a prison, которая построена на переносном значении слова prison. Примечательно, что в переносном значении данная метафора отличается яркой эмоциональностью, стилистической выразительностью. В переводе на русский язык использование дословного перевода позволило как сохранить образность и стилистическую яр-

кость оригинального текста, так и отразить особенности авторского стиля писателя. Это стало возможным благодаря присутствию в русском языке идентичной метафорической конструкции и возможности употребления слова тюрьма в переносном значении.

Необходимо также рассмотреть и антропоморфные метафоры.

I shouldn't be at all surprised if you hadn't the ghost of an idea what mine was. – «Я бы не удивилась, если б и вы не знали мою фамилию». В приведенном примере антропоморфная метафора основана на употреблении в переносном значении существительного ghost. Она обозначает несущественное количество чего-либо, но основана на присущем английскому фольклору образе приведения – бестелесного духа человека. При переводе была проведена существенная трансформация оригинального текста из-за различий в картине мира и узусе языков оригинала и перевода, предложенный вариант перевода отличается стилистической нейтральностью, в нем нет признаков образа, сформированного писателем в тексте оригинала.

Tears sprang into her eyes once more and her heart was very full. – «Слезы выступили на глазах, сердце разрывалось». В рассматриваемом примере метафоричность выражена в конструкции tears sprang into her eyes, а стилистическая выразительность фрагмента основана на употреблении глагола to spring в переносном значении. Суть данного образа состоит в указании на внезапное появление слез, что нашло свое отражение и в тексте перевода. Переводчик, следуя нормам языка, использовал стилистически нейтральное выражение «слезы выступили», что в полной мере отражает идею, заложенную писателем в исходный текст. При этом, однако, сама метафора была опущена, что влияет на стилистическую выразительность перевода в целом.

Проведенный анализ показал, что при переводе метафор переводчик руководствуется контекстом, нормами языка перевода, а также отличиями в картине мира носителей языков оригинала и перевода. По этой причине трансформации при переводе метафор встречаются в большинстве случаев: речь идет либо о замене метафоры стилистически нейтральной описательной конструкцией, либо о стилистической компенсации метафоры с сохранением эмоциональности текста, либо об употреблении иного метафорического выражения, которое соотносится с узусом языка перевода и имеет сходное с оригиналом значение. Закономерностей в использовании стратегий перевода в связи с тематическими категориями метафор не выявлено, в основе решения о переводе лежат обстоятельства употребления каждой отдельной метафоры.

Подводя итог, важно отметить, что цель изучения особенностей перевода метафоры в источнике была достигнута: проанализированы теоретические аспекты изучения метафоры, установлено, что метафора построена на ассоциациях, которые возникают у людей при взаимодействии с реальностью. Кроме того, было определено, что ассоциативная природа метафоры построена на принципе подобия, что способствует повышению стилистической выразительности тех фрагментов текста или речи, в которых она употребляется. Перевод метафоры – это, как правило, попытка перевыражения стилистически яркого фрагмента текста, и полноценная передача исходного образа в большинстве случаев недостижима из-за разницы между языками оригинала и перевода.

Проведенное сопоставительное исследование романа У.С. Моэма «Узорный покров» и его перевода на русский язык показало, что полученные результаты представляют интерес преимущественно для практики художественного перевода, так как в текстах этого жанра стилистически выразительные фрагменты в целом и метафорические конструкции в частности играют важнейшую роль. Исследование также доказало, что целесообразность преобразования метафоры в переводе связана с каждым отдельным случаем ее употребления, но в целом обусловлена необходимостью, с одной стороны, соблюдения норм и узуса языка перевода, а с другой – сохранением в максимально возможной степени авторского стиля создателя оригинального художественного произведения. В целом рассмотренная проблема связана с решением трудностей, возникающих в ходе непосредственной переводческой деятельности при работе с художественной литературой.

Библиографический список

1. Арутюнова Н.Д. *Теория метафоры*. Москва: Издательство Прогресс, 2010.
2. Эртнер Д.Е. *Метафорический код поэтического текста: к проблеме интерпретации перевода*. Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2011.
3. Розенталь Д.Э. *Словарь-справочник лингвистических терминов*. Москва: Просвещение, 2017.
4. Чудинов А.П. *Россия в метафорическом зеркале: когнитивное исследование политической метафоры*. Екатеринбург: Издательство УрГПУ, 2011.
5. МакКормак Э. *Когнитивная теория метафоры.* Москва: Прогресс, 1990: 358–386.
6. Лакофф Дж. *Метафоры, которыми мы живем*. Москва: URSS, 2017.
7. Маслова В.А. *Введение в когнитивную лингвистику*. Москва: Флинта: Наука, 2011.
8. Опарина Е.О. Метафора в дискурсе. *Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература.* Серия 6: Языкознание: Реферативный журнал. 2021; № 3: 50–56.
9. Бархударов Л.С. *Язык и перевод*. Москва: Издательство ЛКИ, 2013.
10. Пикалева С.А. *Особенности перевода метафоры Андрея Платонова*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Великий Новгород, 2004.

References

1. Arutyunova N.D. *Teoriya metafory*. Moskva: Izdatel'stvo Progress, 2010.
2. `Ertner D.E. *Metaforicheskij kod po`eticheskogo teksta: k probleme interpretacii perevoda*. Tyumen': Izdatel'stvo Tyumenskogo gosudarstvennogo universtiteta, 2011.
3. Rozental' D.`E. *Slovar'-spravochnik lingvisticheskih terminov*. Moskva: Prosveschenie, 2017.
4. Chudinov A.P. *Rossiya v metaforicheskom zerkale: kognitivnoe issledovanie politicheskoj metafory*. Ekaterinburg: Izdatel'stvo UrGPU, 2011.
5. MakKormak `E. *Kognitivnaya teoriya metafory.* Moskva: Progress, 1990: 358-386.
6. Lakoff Dzh. *Metafory, kotorymi my zhivem*. Moskva: URSS, 2017.
7. Maslova V.A. *Vvedenie v kognitivnuyu lingvistiku.* Moskva: Flinta: Nauka, 2011.
8. Oparina E.O. Metafora v diskurse. *Social'nye i gumanitarnye nauki. Otechestvennaya i zarubezhnaya literatura.* Seriya 6: Yazykoznanie: Referativnyj zhurnal. 2021; № 3: 50-56.
9. Barhudarov L.S. *Yazyk i perevod*. Moskva: Izdatel'stvo LKI, 2013.
10. Pikaleva S.A. *Osobennosti perevoda metafory Andreya Platonova*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Velikij Novgorod, 2004.

Статья поступила в редакцию 08.09.22

УДК 811.1/.2

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-322-324

Nikogosyan A.A., *postgraduate, Bashkir State University (Ufa, Russia), E-mail: srvrb@mail.ru*
Fatkullina F.G., *Doctor of Sciences (Philology), Bashkir State University (Ufa, Russia), E-mail: fluzarus@rambler.ru*

REPRESENTATION OF THE CONCEPT *MOTHER* 'ՄԱՅՐԻԿ' IN RUSSIAN AND ARMENIAN LANGUAGES (ON THE MATERIAL OF TRANSLATIONS OF THE NOVEL "MOM, I LOVE YOU" BY W. SAROYAN). The article deals with the representation of the concept *mother* 'մայրիկ' (identified with the concept mother 'մայր') in the Russian and Armenian languages. The material for the study was the translation of the novel by W. Saroyan "Mom, I love you" from English. The focus of the work is on comparing the two translations in terms of context and peculiarities of the use of lexemes *mama* 'մայրիկ' / mother 'մայր'. As a study task, the researchers analyze whether new meanings are introduced into the representation of this concept by translators who are native speakers of Russian and Armenian. The paper studies the means of implementing the concept *mama*, carried out a comparative analysis of the content and structure of the concept in the Russian and Armenian languages. The author substantiates the idea that the Armenian linguistic picture of the world is connected with the Russian one by a positive connotation of the image of an empathic, sensitive mother and a negative assessment of the image of a mother, a selfish woman who does not empathize with others. In both languages, the concept *mother* includes the concepts of beauty, care, strength, pity. The image of a young, emotional mother prevails in the Armenian language picture of the world. However, the image of a single mother in the worldview of the Armenian people receives more condemnation, which indicates intolerance to the destruction of family traditions. The proposed analysis of the representation of the concept *mother* can be applied in the study of the writer's artistic system, as well as the linguistic picture of the world of the Russian and Armenian peoples, since these issues have not been sufficiently studied.

Key words: **concept, comparative linguistics, means of concept realization.**

А.А. Никогосян, *аспирант, Башкирский государственный университет, г. Уфа, E-mail: srvrb@mail.ru*

***Ф.Г. Фаткуллина**, д-р филол. наук, Башкирский государственный университет, г. Уфа,*
E-mail: fluzarus@rambler.ru

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА «МАМА» (‘ՄԱՅՐԻԿ’) В РУССКОМ И АРМЯНСКОМ ЯЗЫКАХ (НА МАТЕРИАЛЕ ПЕРЕВОДОВ РОМАНА У. САРОЯНА «МАМА, Я ЛЮБЛЮ ТЕБЯ»)

В статье рассматривается репрезентация концепта «мама» ‘մայրիկ’ (отождествляется с концептом «мать» ‘մայր’) в русском и армянском языках. Материалом для исследования послужили переводы романа У. Сарояна «Мама, я люблю тебя» с английского языка. Основное внимание в работе акцентируется на сравнении двух переводов с точки зрения контекста и особенностей употребления лексем *мама* ‘մայրիկ’ / *мать* ‘մայր’. В качестве исследовательской задачи авторами определена попытка проанализировать, внесены ли новые смыслы в репрезентации данного концепта переводчиками – носителями русского и армянского языков. В работе изучены средства реализации концепта «мама», осуществлен сравнительный анализ содержания и структуры концепта в русском и армянском языках. Обосновывается мысль о том, что армянскую языковую картину мира с русской связывает положительная коннотация образа эмпатичной, чуткой матери и отрицательная оценка образа матери, женщины эгоистичной, не сопереживающей окружающим. В обоих языках концепт «мама» включает понятия *красота, забота, сила, жалость*. В армянской языковой картине мира превалирует образ молодой, эмоциональной матери. Однако образ одинокой матери в миропонимании армянского народа получает больше осуждения, что говорит о нетерпимости к разрушению семейных традиций. Предложенный анализ репрезентации концепта «мама» может быть применен при изучении художественной системы писателя, а также языковой картины мира русского и армянского народов, так как данные вопросы недостаточно изучены.

Ключевые слова: **концепт, сопоставительное языкознание, средства реализации концепта.**

Сегодня в лингвокультурологических исследованиях наблюдается тенденция к применению семиотического подхода. В рамках этого направления предполагается, что «концептосфера (система концептов лингвокультуры) представляется как лингвокультурный код» [1, с. 492]. Из этого следует, что концепты, которые выражены единицами языка, выполняют функцию знаков, то есть отождествляются с единицами культурного кода. Актуальность исследования обусловлена тем, что развитие межкультурного и межъязыкового взаимодействия русского и армянского народов происходит непрерывно, а изучение концепта «мама», который выступает единицей культурного кода семьи, может стать ключом к пониманию менталитета двух народов. Материалом для исследования послужили русский и армянский переводы романа У. Сарояна «Мама, я люблю тебя» (переводчики Р. Герман и З. Бояджян). В науке актуальным остается и вопрос о реализации концептов в языке художественной литературы. Их исследование позволяет выявить отличительные черты языковой картины мира народа, его культурные ценности и исторический опыт. Цель работы – выявить связь миропонимания писателя и переводчиков с языковым воплощением концепта «мама» и описать, как он реализуется в переводах романа (в статье отождествляются лексемы *мама* и *мать*). Авторами была поставлена следующая задача: сравнить два перевода с точки зрения контекста и особенностей употребления лексем *мама* ‘մայրիկ’ / *мать* ‘մայր’: внесены ли новые смыслы переводчиками – носителями русского и армянского языков. Теоретическая и практическая значимость работы заключается в том, что ее результаты могут быть применены при сопоставительном изучении русского и армянского языков, а также художественного мира У. Сарояна и анализе романа «Мама, я люблю тебя». Статья может представлять интерес и для специалистов в области смежных дисциплин: культурологии, этнолингвистики, переводоведения и т. д. В ходе работы над статьей авторы опирались на исследования Д.С. Лихачева, С.А. Аскольдова, А.П. Бабушкина и др., внесших значительный вклад в разработку понятия «концепт», а также исследования Д.Б. Гудкова, В.А. Масловой, А.В. Папшева и др., посвященные культурным кодам и их классификации. Для решения поставленной научной задачи авторами применены сравнительно-сопоставительный, количественно-статистический методы, а также методы контекстуального и концептуального анализа. Научная новизна исследования заключается в сопоставительном анализе важного для русской и армянской языковой картины мира концепта «мама» ‘մայրիկ’ на материале переводов романа У. Сарояна «Мама, я люблю тебя», малоизученного в русском языковом пространстве.

Поскольку концептосфера представляет собой лингвокультурный код, то необходимо рассмотреть понятие культурного кода, одно из наиболее ёмких определений которого, на наш взгляд, предложил Д.Б. Гудков: «Код культуры – это система знаков материального и духовного мира, ставших носителями культурных смыслов» [2, с. 9]. Так, культурные коды представляют собой уникальные исторически сложившиеся особенности этноса, они «включают в себя единицы, которые сами по себе не являются культурными знаками, но, будучи включенными во внутреннее, когнитивное пространство кода, становятся таковыми» [3, с. 161].

В.В. Красных, Д.Б. Гудков, Г.В. Токарев и др. выделяют несколько видов культурных кодов: соматический, зооморфный, природно-ландшафтный, предметный, архитектурно-домообустроительный и т. д. В.А. Маслова считает, что классификация кодов культуры является открытой системой. Их количество может достигать нескольких десятков, что обусловливает пристальное внимание лингвистов и ученых в области смежных научных дисциплин к изучению и классификации кодов культуры.

В настоящее время нет единого подхода к определению понятия концепта. Этот термин введен С.А. Аскольдовым в конце 1920-х гг. В понимании ученого концепт представляет собой «мысленное образование, которое замещает нам в процессе мысли неопределенное множество предметов одного и того же рода» [4, с. 260]. Согласно этому подходу концепт представляет собой определенную систему, состоящую из большого количества смежных явлений или предметов, которые не всегда ясно и четко представлены в сознании. Понятие концепта в 1970-х гг. формируется благодаря переводам работ Р. Шенка, Б. Рассела, Р. Карнапа и др. В этом случае слово *concept* переводилось на русский язык как ‘понятие’. Наиболее удачным нам представляется определение, предложенное А.П. Бабушкиным: «Концепт – это дискретная, содержательная единица коллективного сознания или идеального мира, которая хранится в вербальном виде в национальной памяти у представителей языка» [5, с. 13]. Резюмируя различные походы к определению концепта, А.К. Тентимишова пишет: «Концепт – это конструктивное понятие хранения и накопления информации по языковой картине мира» [6, с. 229]. Таким образом, концепт представляет собой вербализованный элемент субъективного (коллективного) образа объективной (внешней) реальности. Этот тезис можно дополнить мыслями Д.С. Лихачева, которые нашли отражение в его работе «Концептосфера русского языка»: «Концепт не состоит из значения слова в словаре, это значение является результатом объединения личного и этнического опыта человека...» [7, с. 6].

Концепт «мама», как и концепты «семья», «родина», «дружба», относится к универсальным, отражает национально-культурные ценности народа и способствует установлению диалога разных культур. Доказательством этому служит и частотность употребления в романе У. Сарояна «Мама, я люблю тебя» лексем, в которых отражен данный концепт. В русском переводе слово *мама* встречается 513 раз, *матушка* – 10 раз, *мать* – 65 раз.

Уильям Сароян родился в Калифорнии в семье армянского эмигранта. Во всех его произведениях чувствуется теплота, сострадание к героям и надежда на лучшее. Писатель отмечал, что, хоть он и не пишет на армянском языке, все же смотрит на мир по-армянски. Отсюда можно сделать вывод о том, что во всех его героях есть часть армянской души и армянского мировосприятия.

В романе лексема *мама* ‘մայրիկ’ в основном употребляется в качестве определяемого слова для приложения *девочка*: *Мама Девочка* – так главная героиня называет свою маму. Лексему *матушка* автор использует только в качестве приложения к определяемому слову – имени Виола (многодетная соседка главных героев, которая иногда присматривает за девочкой). Слово *мать* ‘մայր’ применяется как по отношению к *Маме Девочке* (когда она говорит о себе или о ней говорят другие), так и к другим матерям – второстепенным героям (а также в обобщенном значении).

Имя концепта встречается и в русском, и в армянском переводах романа. Слово *մայրիկ* (употребляется в тексте 784 раза) является основным в лексико-семантическом поле «Мама» в армянском языке. Производящим для этой лексемы является слово *մայր* (встречается 45 раз). В армянском языке нет лексемы, аналогичной для *матушки*. По отношению к *Матушке Виоле* употребляется лексическая единица *մայրիկ* ‘мама’. Антропоним *Мама Девочка* в дословном переводе ‘Աղջիկ մայրիկը’ звучит как ‘Девочка мама’ с определенным артиклем -ը. Как было отмечено, вместе с лексемой *мама* в романе часто употребляется слово *девочка,* что подчеркивает молодость героини, взгляд, устремленный в будущее. Причем в русском переводе оба слова написаны с заглавной буквы, а в армянском – только слово *Девочка*. Это свидетельствует о том, что образ молодой матери наиболее характерен для армянской традиции, запечатленной в сознании переводчика. В сочетании со словом *девочка* лексема *мама* приобретает значение детской наивности, эмоциональности и ранимости.

Произведение написано от лица девятилетней девочки, со всей любовью к маме. Армянский переводчик ярче выразил это трепетное детское чувство, что

подтверждают слова *անուշ* ‘сладкий’ и *հարազատ* ‘родной’ в описании запаха матери: *Աղջիկ մայրիկի անուշ հոտն առա* ‘Я почувствовала сладкий запах Мамы Девочки’, *նույն հարազատ հոտը* ‘тот же родной запах’. В тексте русского перевода эти слова отсутствуют: *Я чувствовала запах Мамы Девочки*, *её обычный запах*. Однако в обоих переводах мамин запах характеризуется теплотой, а голос – любовью.

Переводчики отразили и материнскую строгость, которая передается с помощью глаголов ***рассердилась*** ‘բարկացավ’, ***разозлилась*** ‘զոլայնացավ’. Однако армянский переводчик, передавая более вспыльчивый характер, присущий южным людям, вносит еще один синоним, которого нет в русском переводе – *փրփրեց* ‘вскипела’. Образ матери заключает в себе и огромную силу. Интерпретируя финал пьесы, в которой играют главные героини, мама отвечает на вопрос дочери о том, почему же уезжают их персонажи: «Несмотря на всю неприглядность мира, в котором они живут, они не поддаются отчаянию, они борются» [8, с. 281].

Обращаясь к матери, девочка в армянском переводе употребляет только слово *մայրիկ* ‘мама’, а в русском – еще и лексему ***мать***, в сочетании со словами ***подруга, старшая сестра, сестренка***, эпитетами ***лучшая, самая красивая / любимая,*** фразой «ты для меня все» [8, с. 25]. Армянский переводчик употребляет аналогичную лексику, но вместо выражения ***самая любимая*** предлагает вариант *ամենաքաղցր* ‘самая сладкая’, контекстуальный синоним которого – *անուշ* – также встречается в армянском тексте. Так, армянский переводчик отождествляет слова ***любимая*** и ***сладкая***.

Все эти лексические единицы показывают, что в маленьком мире ребенка мама важнее всего на свете, она и есть весь этот мир. Наблюдая за эмоциями девочки по отношению к маме, читатель убеждается в том, что, оставаясь без матери, ребенок испытывает тревогу, а дождавшись, встречая ее, – восторг и радость. Ребенок всегда чувствует себя в безопасности рядом с мамой: «Я встала между Мамой Девочкой и мисс Крэншоу, и они не дали меня раздавить [в заполненном людьми лифте]» [8, с. 80].

Концепт «мать» является базовым в концептуальной картине мира У. Сарояна. Он соотносится с понятиями ***красота, забота, хрупкость, наивность, чистота***. Забота и любовь матери к ребенку передаются писателем и переводчиками на лексическом уровне и в ситуациях, в которых оказываются героини. Так, однажды, увидев, как мама плачет, дочь просит ее не расстраиваться и слышит в ответ: «Иногда я забываю, как я люблю тебя, а потом вспоминаю, и тогда мне так хорошо становится на душе, что слезы подступают к глазам» [8, с. 74]. Мама Девочка постоянно беспокоится о худобе дочери и часто не начинает есть, пока девочка не примется за еду. Материнская любовь проявляется и в эмоциях, которые она выражает по отношению к дочери: чаще всего это улыбка, кивок головой в знак поддержки и одобрения, а иногда даже слезы. Мать ссорится с отцом, когда он в шутку грозится бросить девочку через комнату. Мама Девочка готова даже пожертвовать своей главной мечтой – стать актрисой – ради дочери. Когда «Сверкунчику» предлагают роль в пьесе, она говорит продюсеру: «Я в восторге от того, что вы ее берете, но ужасно огорчена за себя» [8, с. 84]. При этом мать уважает мнение дочери, и решение об участии в пьесе оставляет за ней и ее отцом, одновременно тревожась о том, сможет ли «Лягушонок» сделать правильный выбор: «Я никогда бы не простила себе, если бы почувствовала, что заставляю тебя делать что-то, чего ты сама не хочешь» [8, с. 244]. Говоря о будущем гонораре за роль, мама убеждает девочку в том, что все заработанное останется дочери. Пьеса, в которой играют героини романа У. Сарояна, символизирует семью девочки: ее персонаж также переживает развод родителей, а персонаж мамы, как и ее прототип, защищает и оберегает свою дочь, даже от собственного мужа: «Мама Девочка будто с ума сошла. Она схватила меня и потащила от него прочь, и закричала на него…» [8, с. 277].

Заботливое отношение матери распространяется и на окружающих: она жалеет свою подругу, не может заснуть, когда узнает о ее ссоре с мужем; горюет из-за новостей о смерти знакомых. Она переживает даже за участника телевикторины, которого случайно видит на экране телевизора в музыкальном магазине. Мама не любит бейсбол, потому что «ей казалось ужасным, когда подающий выбивает бьющего» [8, с. 208].

С лексемой ***мать*** употребляются эпитеты ***разведенная*** ‘բաժանված’, ***глупая*** ‘անխելք’ – так о себе говорит Мама Девочка: она винит в своем лице всех женщин, которые разводятся с мужьями. Статус разведенной женщины воспринимается героиней как неполноценность, уязвимость: «Разведенную мать всегда могут обидеть» [8, с. 101]. Армянский переводчик употребляет лексему *մեղադրել* ‘винить’ вместо ‘***обидеть***’. Так, переживания матери, связанные с разводом, в русском переводе характеризуются как обида, а в армянском – как необходимость оправдываться и защищаться от осуждения.

Положительное коннотация концепта ***мама,*** отражающее отношение других персонажей к героине, выражается как вербально – лексемами ***красавица, очаровательная***, (последний эпитет отсутствует в армянском переводе), так и невербально – улыбкой, подмигиванием, поглаживанием руки, объятиями.

Концепт «мать» – лексема, которую девочка употребляет по отношению к другим женщинам, именно в этом случае приобретает отрицательную коннотацию и употребляется в сочетании со словами ***сердито***, ***толстая*** (в русском переводе), *զազազած* ‘с озверением’, *չաղլիկ* ‘толстенькая’ (в армянском переводе). При этом описанию отрицательного образа матери писатель уделяет совсем немного внимания.

Таким образом, армянскую и русскую языковые картины мира объединяет положительная коннотация образа сопереживающей, чуткой матери и отрицательная оценка образа матери равнодушной, неженственной. В обоих переводах произведения концепт «мама» сопряжено с понятиями ***красота, забота, сила, жалость, волнение.*** При этом волнение матери порой настолько сильно, что отождествляется с сумасшествием, которое связано с беспокойством за безопасность и неприкосновенность личных границ детей.

Армянский перевод романа отличает более яркое описание образа матери, что достигается употреблением большего количества эпитетов *հարազատ* ‘родная’, *անուշ* ‘сладкая’, *ամենաքաղցր* ‘самая сладкая’. В армянской языковой картине мира превалирует образ молодой, эмоциональной матери. Несмотря на некоторую инфантильность и наивность, образ мамы и в русском, и в армянском языках в целом оказывается положительным. Однако образ одинокой матери представляется неоднозначным в миропонимании русского и армянского народов: в первом случае разведенная мать рискует быть обиженной, а во втором – осужденной обществом. Здесь наблюдается более жесткое отношение армянского народа к разрушению семейных традиций.

Нами выявлены структурные и смысловые характеристики репрезентантов концепта ***мама / мать*** ‘մայրիկ / մայր’, а также лексико-семантические особенности данного концепта в русском и армянском языках. Результаты, полученные при изучении средств реализации данного концепта, отражают специфическое видение писателем и переводчиками явления, заключенного в нем.

Данная работа будет полезна для сопоставительного изучения русского и армянского языков, а также для анализа художественного мира романа «Мама, я люблю тебя» и творчества Уильяма Сарояна в целом.

Библиографический список

1. Папшева А.В. Применение категории «Код» в лингвокультурологии. – *Известия Самарского научного центра Российской академии наук.* 2010; Т. 12, № 3 (2): 492–494.
2. Гудков Д., Ковшова М. *Телесный код русской культуры: материалы к словарю.* Москва: Гнозис, 2007.
3. Фаткуллина Ф.Г., Никогосян А.А. Понятие культурного кода в языкознании. *Проблемы современной филологии и аспекты преподавания гуманитарных дисциплин в техническом вузе*: материалы V Международной научно-практической конференции. Уфа: Издательство УГНТУ, 2020: 159–162.
4. Аскольдов С.А. Концепт и слово. *Русская словесность. От теории словесности к структуре текста.* Антология. Москва, 1997.
5. Бабушкин А.П. *Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка.* Воронеж, 1996.
6. Тентимишова А.К. Концепт и концептосфера в исследованиях ученых-лингвистов. *Концепт.* Научно-методический электронный журнал. 2016; Т. 17: 226–230.
7. Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка. *Известия РАН – СЛЯ.* 1993; № 1: 3–9.
8. Сароян У. *Мама, я люблю тебя:* роман. Перевод с английского Р. Германа. Санкт-Петербург: Азбука, Азбука-Аттикус, 2016.

References

1. Papsheva A.V. Primenenie kategorii «Kod» v lingvokul'turologii. – *Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra Rossijskoj akademii nauk.* 2010; T. 12, № 3 (2): 492-494.
2. Gudkov D., Kovshova M. *Telesnyj kod russkoj kul'tury: materialy k slovaryu.* Moskva: Gnozis, 2007.
3. Fatkullina F.G., Nikogosyan A.A. Ponyatie kul'turnogo koda v yazykoznanii. *Problemy sovremennoj filologii i aspekty prepodavaniya gumanitarnyh disciplin v tehnicheskom vuze*: materialy V Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Ufa: Izdatel'stvo UGNTU, 2020: 159-162.
4. Askol'dov S.A. Koncept i slovo. *Russkaya slovesnost'. Ot teorii slovesnosti k strukture teksta.* Antologiya. Moskva, 1997.
5. Babushkin A.P. *Tipy konceptov v leksiko-frazeologicheskoj semantike yazyka.* Voronezh, 1996.
6. Tentimishova A.K. Koncept i konceptosfera v issledovaniyah uchenyh-lingvistov. *Koncept.* Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal. 2016; T. 17: 226-230.
7. Lihachev D.S. Konceptosfera russkogo yazyka. *Izvestiya RAN – SLYa.* 1993; № 1: 3-9.
8. Saroyan U. *Mama, ya lyublyu tebya:* roman. Perevod s anglijskogo R. Germana. Sankt-Peterburg: Azbuka, Azbuka-Attikus, 2016.

Статья поступила в редакцию 12.08.22

УДК 811.11 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-325-327

***Khartung V.Yu.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia),*
E-mail: vgerasimv@mail.ru
***Stepanova A.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia),*
E-mail: ansvs@bk.ru

FUNCTIONAL AND STYLISTIC FEATURES OF THE USE OF HYPERBOLE IN ENGLISH ADVERTISING TEXTS. The objective of this article to study a problem of hyperbole and its functioning in English advertising texts in full complexity of its stylistic and pragmatic features. The study is conducted on the material of advertising texts devoted to beauty products and health products. The authors aim to study the process of hyperbolization at all structural levels of the text, with the subsequent analysis of hyperbolic units. The relevance of the study is determined by the significance of the role of advertisement in the life of modern society and the lack of knowledge of stylistic means serving the main persuasive-communicative advertising strategies. In their study, the authors come to the conclusion that hyperbole manifests itself at all levels of the text, with the lexical level characterized by the maximum variety of means of hyperbolization. The main function of the hyperbole is the intensification of the concepts of quality, exclusivity, power of impact in order to implement the leading persuasive strategies.

Key words: **hyperbole, exaggeration, advertisement, advertising text, persuasive strategies, advertising concept.**

***В.Ю. Хартунг**, канд. филол. наук, доц., Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург,*
E-mail: vgerasimv@mail.ru
***А.В. Степанова**, канд. филол. наук, доц., Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург,*
E-mail: ansvs@bk.ru

ФУНКЦИОНАЛЬНО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ГИПЕРБОЛЫ В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТАХ

Данная статья посвящена изучению проблемы функционирования гиперболы в англоязычных рекламных текстах и ее стилистическим и прагматическим особенностям. Исследование проводится на материале рекламных текстов, посвященных парфюмерно-косметическим товарам и товарам для гигиены и здоровья. Авторы ставят целью изучение процесса гиперболизации на всех структурных уровнях текста с последующим анализом гиперболических единиц. Актуальность исследования определяется значительностью роли рекламы в жизни современного общества и недостаточной изученностью стилистических средств, обслуживающих основные персуазивно-коммуникативные рекламные стратегии. В своем исследовании авторы приходят к выводу, что гипербола проявляется на всех уровнях текста, при этом лексический уровень характеризуется максимальным разнообразием средств гиперболизации. Основной функцией гиперболы является интенсификация концептов качества, исключительности, силы воздействия с целью реализации ведущих персуазивных стратегий.

Ключевые слова: **гипербола, преувеличение, реклама, рекламный текст, персуазивные стратегии, рекламный концепт.**

Рекламный дискурс в целом и рекламные тексты в частности вызывают большой интерес исследователей-лингвистов, поскольку реклама оказывает большое влияние на мировоззрение современного человека, и анализ лингвистических особенностей произведений этого жанра позволяет глубже понять ментально-лингвистическую парадигму общества. Функционально стилистические средства выразительности, к которым относится гипербола, представляют с этой точки зрения особый интерес, что и обусловило актуальность данного исследования.

Целью данной работы является изучение всех средств выражения гиперболического значения в малоформатных рекламных текстах, посвященных рекламе косметических средств и продуктов для гигиены и здоровья, в их функциональной совокупности. Поставленная цель обусловила необходимость решения следующих задач: определить понятие гиперболы и условия процесса гиперболизации; рассмотреть гиперболические фигуры на всех структурных уровнях текста; выявить функциональные особенности употребления гиперболы в англоязычной рекламе.

Научная новизна исследования заключается в детальном системном анализе гиперболических единиц и процесса гиперболизации в рекламном тексте. Теоретическая значимость работы состоит в том, что в ней уточняется лингвистический статус гиперболы в рекламных текстах и определяется ее роль в решении коммуникативных задач рекламного сообщения. Результаты исследования могут быть использованы в ходе преподавания курса стилистики английского языка и теории языка, что обусловливает ее практическую ценность.

Прагматическая особенность рекламного дискурса состоит в том, что его основной задачей является воздействие на адресата с целью моделирования его чувств и представлений и определения желательного поведения, т. е. он относится к так называемым дискурсам влияния. Эта особенность определяет свойственную рекламе функционально-стилистическую организацию, нацеленную на реализацию основных персуазивных стратегий. Рекламные тексты характеризуются малым объемом, четким посылом, точностью и образностью формулировок. Ведущая роль в реализации основных функций этого типа текстов принадлежит разнообразным стилистическим средствам и их игровому взаимодействию.

Поскольку основной характеристикой рекламного текста является его персуазивность, важная роль в нем принадлежит тем языковым средствам, которые способны на усиленное воздействие на реципиента, побуждая последнего к желаемому для рекламодателя действию. Гиперболизация положительных качеств рекламируемого продукта может рассматриваться как одна из тактик воздействия, способных привлечь внимание адресата и усилить персуазивный эффект сообщения. Гиперболизации может быть подвергнута не только положительная оценка рекламируемого продукта, но и самого рекламного сообщения, а также адресата и адресанта этого сообщения [1, с. 314]. В любом рекламном сообщении положительная оценка является сущностным признаком текста, поскольку успех персуазивных стратегий в значительной мере зависит от того, насколько эффективна аргументация в пользу рекламируемого продукта. Для рекламного текста характерна не только положительная, но и отрицательная гиперболизация, направленная на преувеличение значимости проблемы, которую можно решить с помощью рекламируемого продукта. Гипербола может функционировать в рекламном тексте как единичный стилистический прием, а также как общая тенденция или стилистическая манера изложения, усиливающая экспрессивность и эмотивность рекламного сообщения.

В переводе с древнегреческого слово «гипербола» означает «превышение, преувеличение». В узком смысле слова – это прием, который основан на приписывании предмету или человеку определенных свойств в большей мере, чем он обладает ими в действительности [2, с, 56]. В широком смысле слова этот прием состоит в отклонении от нормы в сторону увеличения или уменьшения презентируемого признака. Гипербола и в широком, и в узком смысле создает эффект отклонения от правдоподобия и нарочитого отклонения от нормы.

Лингвисты не сформировали общего мнения по поводу того, является ли гипербола тропом или фигурой речи. Под тропом понимается средство создания текста, которое реализуется при помощи слова или словосочетания, в то время как фигура речи разворачивается на смысловом отрезке, равном предложению, или большем. И тропы, и фигуры речи способны передавать различные оттенки смыслов, реализовывать коннотативные значения.

Гипербола, вне зависимости от того, носит ли она тропеический или нетропеический характер, является приемом явного и намеренного преувеличения качеств и характеристик окружающей действительности с целью усиления выразительности, эмоционального воздействия и аттрактивных характеристик высказывания. Этот прием сталкивает обычное нормативное представление о предмете и его невозможную, нереальную презентацию, создавая эффект гротеска. Тем самым гипербола реализует дихотомию предметно-логического и контекстуально-эмоционального значения языковой единицы. В силу когнитивного характера гиперболы узуальное значение единицы в той или иной языковой ситуации дополняется и расширяется за счет элементов значения, имеющих оценочный, эмоциональный и интенсифицирующий характер [3, с. 444].

Гипербола усиливает до границ нереального самые разнообразные признаки и свойства описываемых предметов: размер, длительность, интенсивность, качественные характеристики и т. п. Некоторые исследователи выделяют так называемую гиперболу приуменьшения, которая не усиливает, а минимизирует

признак, и рассматривают ее как семантический вариант того же самого приема гиперболы, что представляется обоснованным, поскольку преувеличение незначительности признака остается преувеличением [4, с. 98]. Этот семантический вариант гиперболы следует отличать от явления мейозиса, при котором преуменьшению подвергается признак, являющийся в реальности значительным. Частое употребление клишированных средств создания гиперболы приводит к тому, что из окказиональной она превращается в узуальную, теряя большую часть своей экспрессивности и ослабляя свое воздействие на слушателя.

Гипербола носит градуальный характер, выстраивая определенную иерархию степеней выраженности признака, где общенормативное представление можно принять за нулевую отметку [5, с. 4]. В зависимости от коммуникативно-прагматических задач высказывания гиперболизация может носить более или менее выраженный характер, а степень преувеличения может иметь как имплицитный, так и эксплицитный характер. Ю.И. Борисенко предлагает выделять два типа гипербол в связи с тем, что степень отклонения от правдоподобия в этом приеме может быть различной – относительную гиперболу и абсолютную. Относительная гипербола определяется как гипербола, преувеличенный признак которой возможен в реальной жизни, но в конкретном контексте он выступает как невозможный. Абсолютная гипербола представляет собой гиперболу, признак которой увеличен в такой степени, что не может существовать в реальности ни в каком виде [2, с. 57].

Использование приема гиперболизации в рекламе вызывает определенные дискуссии среди маркетологов и лингвистов. С одной стороны, широкое использование этого приема представляется оправданным и логичным, поскольку в силу своей основной коммуникативной задачи – побуждать к определенным действиям – реклама не может оставаться в рамках узуса. Напротив, ее задача – придать словам наиболее яркое и запоминающееся звучание, сообщая рекламируемому продукту максимальную привлекательность [6, с. 37].

С другой стороны, гипербола в рекламе может восприниматься как стратегия языкового манипулирования, стратегия скрытого воздействия в необходимом адресанту направлении путем формирования у адресата представлений, не совпадающих с реальным положением вещей [7, с. 32]. Однако подобные опасения не имеют под собой основания в силу самого характера гиперболы как приема, намеренный характер которого осознается не только лицом, порождающим высказывание, но и лицом, воспринимающим таковое. В большинстве случаев адресат рекламного сообщения не воспринимает гиперболу как реальность, а ее воздействие происходит посредством создания положительных эмоциональных коннотаций, а не путем апелляции к рациональному восприятию. Гиперболизация в рекламе создает необходимый эмоциональный фон, привлекая внимание к рекламному сообщению, но не определяя потребительского поведения адресата. Преувеличивая функциональные или эстетические характеристики рекламируемого товара, адресант не ставит своей задачей прямой обман потребителя, а создает благоприятные условия, провоцирующие последнего на желательные для адресанта действия.

Основная прагматическая установка рекламы диктует необходимость интенсификации языковых средств с целью привлечения внимания и усиления коммуникативного воздействия. Одним из таких средств и является гипербола. Гипербола в рекламе – это сложное явление, имеющее свое выражение на различных уровнях организации текста, начиная с графического и заканчивая понятийно-содержательным. Синергия разноуровневых языковых средств повышает образный потенциал и силу воздействия гиперболы. Необходимо также отметить так называемый гиперболический фон рекламных сообщений, основывающийся на общей стилистике данного вида текстов и имеющий ту или иную языковую реализацию.

Материалом для нашего исследования послужили короткие рекламные тексты, а также аудиоскрипты рекламных роликов, посвященных рекламе парфюмерных и косметических средств, а также товаров для гигиены и поддержания здоровья. При этом анализу подвергался только текст, и не учитывались элементы креолизации, которые также могут передавать идею преувеличения.

Фонетический и фонографический уровень рекламного текста сам по себе не создает гипербол, но может использоваться для создания вспомогательного эффекта, передавая идею преувеличения посредством аллитерации или ритмической организации текста. На графическом уровне гиперболизация находит свою реализацию через использование капитализации, разрядки или жирных шрифтов.

TEMPUR-PEDIC PILLOWS WILL DO MIRACLES FOR YOUR SLEEP.

На морфологическом уровне преувеличение может передаваться при помощи префиксов и полупрефиксов типа *super-, multi-, over-, mega-* или *micro-, nano-* для обратного преувеличения, однако материалы нашего исследования показывают, что в рекламных текстах образование гипербол при помощи аффиксации не является частотным приемом, и найденные нами примеры носят единичный характер. Причиной непопулярности аффексального способа гиперболизации может служить то обстоятельство, что этот персуазивный прием воспринимается как излишне грубый, прямолинейный, поэтому англоязычные копирайтеры стараются его избегать.

New true match super-blendable makeup.

Возможен также суффиксальный способ передачи образования гиперболы (суффикс –less), который используется как для прямой, так и обратной гиперболы. В приведенном ниже примере прилагательное *flawless* преувеличивает идею гладкости кожи, в то время как прилагательное *weightless* преуменьшает идею материальности субстанции.

1 to 2 weightless silky drops in our patent pending brush provide bright flawless even toned skin to reveal your natural beauty every day.

Одним из наиболее популярных способов создания гиперболы в рекламе, как и в языке в целом, является использование превосходной степени прилагательных и наречий. Это один из самых частотных способов создания эффекта преувеличения, привычный для всех носителей языка.

Making it a fast, easy and more convenient way to keep gums their healthiest, and teeth their cleanest.

Для смягчения эффекта и придания выражаемой идее большей достоверности превосходная степень может быть заменена сравнительной, что особенно типично при сопоставлении рекламируемого товара с неким собирательным образом товара-конкурента.

Nothing's proven to work better or last longer than Advil.

Лексический уровень является основным текстовым уровнем функционирования гиперболы, что иллюстрируется собранными нами примерами. Прежде всего, гипербола может быть выражена прилагательными или наречиями со значением высокой степени выраженности признака – unique, total(ly), precise(ly), unmistakable, etc. Прилагательные этого типа с отрицательной коннотацией (*awful, unbearable*) могут быть использованы для описания состояния, с которым призван бороться рекламируемый продукт. Эффект гиперболизации может достигаться контекстным употреблением прилагательных, в узуальной семантике которых нет компонента преувеличения, но этот компонент проявляется в конкретном языковом окружении. Кроме того, гипербола может быть выражена окказиональным употреблением прилагательных в их переносном значении, как это происходит в приведенном ниже примере, где прилагательное *ferocious*, подкрепленное значениями прилагательных *instant* и *full*, работает на передачу идеи необычайно густых ресниц.

Feline's new quick charge brush captures every lash. Instant volume, ferocious full lash density.

В равной степени частотным способом образования гипербол в рекламе является употребление языковых единиц, относящихся к классу полной общности, таких как *all, always, any, every* и их производных, а также лексических единиц с оппозиционным значением (*nobody, nothing, none, etc.*).

Neutrogena healthy skin make-up improves the condition of your skin every time you wear it.

Способом создания гиперболы могут являться числительные высокого порядка, чаще всего утратившие свое нумеральное значение и служащие для выражения неопределенно большого количества, например: *In healthcare, there are a million stories every day.* Однако в рекламе косметических средств используется и другой прием – использование псевдоточного численного выражения параметра для придания достоверности рекламируемым свойствам товара. В этом случае при восприятии наивным потребителем эффект гиперболизации может стираться, а эффект воздействия приближается к манипулятивному.

Still 99.44% pure …classic Ivory clean.

Гиперболически заряженными в тексте рекламы могут быть лексические единицы, принадлежащие к любой знаменательной части речи как в силу своего узуального значения, так и в силу контекстной реализации. В нижеследующем примере гиперболизации подвергается идея силы, мощи как свойство самого рекламируемого продукта (причастие *powered*), а также как характеристика, которую может приобрести потребитель (существительное *force*).

Healthy skin care powered by nature. So you can be a force. Burt's Bees.

Для рекламных текстов с их эндемичной креативностью характерно создание большого количества авторских неологизмов, некоторые из которых также передают идею эмоционального преувеличения.

Allergy relief is just a minute-clinic visit away.

Употребление устойчивых лексических сочетаний как носящих идиоматический характер, так и лишенных такового, также является одним из самых частотных способов создания эффекта гиперболизации в рекламе косметических средств и продуктов гигиены. В следующем примере употребление устойчивого выражения *from head to toe* несет гиперболизированный характер, поскольку даже самый наивный потребитель не может поверить в то, что употребление косметического средства для глаз способно украсить все тело.

Add the perfect finish with Essie's new summer shades and you'll be colorful from head to toe.

Фразеологизмы и устойчивые выражения могут функционировать в рекламе в своем базовом, узуальном значении, а также могут быть подвергнуты декомпозиции или стать основой для языковой игры. Используемый языковой образ может иметь сквозной характер и служить основой для всего рекламного текста (как в нижеприведенном примере рекламы товаров для гигиены зубов, использующей нарочитое преуменьшение расстояния до стран Африки), созданного на

основе игры с несколькими устойчивыми выражениями как опорой для конструирования всего высказывания.

You can't go too far to make a child smile. Crest is going all the way to Zimbabwe... So for the children of Chegutu village, the world is no wider than a smile.

Гипербола в рекламном тексте часто взаимодействует с другими стилистическими приемами, прежде всего такими как метафора, метафорическое сравнение, метонимия, эпитет, антитеза и каламбур. Совместное употребление нескольких фигур позволяет создать дополнительные коннотации, придавая высказыванию большую эмоциональную яркость и раскрывая его содержание с новой стороны, как это происходит при употреблении следующего метафорического сравнения.

Experience light as air, barely there, beautiful skin hydration.

Синтаксический уровень текста, так же как и фонографический, является вспомогательным для создания эффекта преувеличения. На этом уровне гиперболизация может быть выражена через употребление инверсии, вопросительных и отрицательных конструкций, средств создания модальности, а также путем использования повторов разных типов и параллельных конструкций, что является одним из самых продуктивных синтаксических способов создания эффекта гиперболизации.

Pure clean. Pure beautiful. Pure me. … Forever fresh…classic Ivory clean.

Рекламное сообщение редко несет единичную или изолированную гиперболу. В большинстве случаев авторы рекламы насыщают текст множественными гиперболами, создавая эффект предельной интенсивности высказывания. Тем самым реклама разрушает нормативные представления адресата об оценочной шкале, снижает критичность и создает возможность убедить самого скептично настроенного потребителя в положительных качествах товара. Синкретичность рекламных гипербол образует уникальное языковое пространство, где рекламируемый товар предстает как нечто уникальное, как предмет, чьи уникальные качества не могут быть подвергнуты сомнению. Вот яркий пример кумулятивного эффекта использования множественных гипербол в рекламе парфюмерного средства.

Every woman has her own special allure. It can be found in a glance, a voice, a face across a crowded room. ALLURE is unmistakable and irresistible. And, like a perfect memory … it lasts forever.

Эффект гиперболизации создается посредством употребления местоимения полной общности *every*, прилагательных *unmistakable, irresistible, perfect,* которые не только выражают высокую степень признака, но и создают градуальный эффект постепенного нарастания, и временного наречия *forever*. Гиперболизация подкреплена использованием метонимии (*in a glance, a voice, a face across a crowded room*) и неметафорического сравнения (*like a perfect memory*), которые вводят в высказывание элемент языковой игры и делают гиперболу более выразительной и яркой, тем самым увеличивая персуазивную силу высказывания.

Рекламные гиперболы концентрируются вокруг центральных ключевых концептов рекламного сообщения, обслуживая основные коммуникативные стратегии этого вида текстов. Для любого вида рекламы, в том числе рекламы косметических и гигиенических товаров, основным из таких концептов является предельная эффективность рекламируемого товара. Однако данный вид рекламы имеет свои особенности, связанные со спецификой рекламируемого товара и целевой (преимущественно женской) аудиторией. Рекламные сообщения не просто обещают высокую эффективность косметического средства, они обещают качественное изменение всей жизненной парадигмы потребителя. С этой точки зрения адресата пытаются убедить в том, что в случае приобретения товара им (или ею) будет приобретен не только товар, но и красота, успех, качественное улучшение жизни.

Pop the top! And celebrate beautiful skin. Turn heads and stop traffic with more radiant skin. Aqua Glycolic Toner… with its unique pump dispenser…

В данной рекламе тонального средства потребителю обещают способность не только привлекать взгляды, но и останавливать движение транспорта, стоит лишь открыть крышку флакона. Гипербола создается посредством глагольных словосочетаний и прилагательных *radiant* и *unique*. Гиперболический образ подкрепляется словосочетанием с окказиональной сочетаемостью *celebrate skin*, а также использованием повелительного наклонения. Интересно то, что прилагательное *radiant* употребляется в сравнительной, а не в превосходной степени, что могло бы привести к частичному ослаблению гиперболического значения, но вместо этого сообщает высказыванию большую достоверность.

Гиперболизация также обслуживает некоторые вспомогательные концепты рекламного сообщения, приводя к усилению персуазивного воздействия. Одним из таких концептов является концепт авторитетного мнения. Ссылка на некий, чаще всего неопределенный, но, безусловно, авторитетный источник часто оформляется как гипербола, провоцируя у потребителя реакцию безоговорочного доверия.

No wonder, Doves the one that *dermatologists recommend most* to keep your skin looking healthy and feeling soft.

В коротких рекламных сообщениях часто гиперболизируется концепт времени, причем с разных точек зрения. Реклама преувеличивает скорость воздействия продукта (immediately, instantly), длительность его действия (every time, all day, forever) или, как в следующем примере, срочность принятия решения по его покупке.

So don't wait, try non-prescription Super Beta Prostate, today!

Менее частотным для гиперболизации концептом, вероятно в связи с этическими соображениями, является концепт недостойного конкурента. Однако найденные нами единичные примеры показывают, что и эта идея может быть подвергнута гиперболизации. В рекламе туалетной бумаги обыгрывается идея прочности продукта, противопоставленная типичной для этого продукта рекламе исключительной мягкости. В данном случае гипербола сочетается с антитезой и в какой-то степени с парадоксом, что позволяет усилить воздействие на потребителя.

We make our pulp exclusively from old-growth redwood. …once you've dropped a first-rate payload, you need a wipe that's redwood-tough. … This ain't no "kitten soft."

Парадоксальные, провокационные идеи часто сопутствуют употреблению гиперболы в рекламных текстах. Провокация, как ничто другое, позволяет привлечь внимание адресата, а гипербола максимально интенсифицирует полученный эффект, акцентируя внимание на положительных качествах товара, как это происходит в следующем примере рекламы, призывающей потребителя в жаркий день одеться лишь в аромат туалетной воды.

When it's hot, it's the only thing to wear. Cool Water. By Davidoff.

Таким образом, собранный нами практический материал позволяет проследить некоторые основные закономерности функционирования гиперболы в рекламном тексте и прийти к выводу, что гипербола является интегральной частью свойственного рекламе интенсифицированного языкового кода, выполняя функцию привлечения и удержания внимания, а также обслуживая основные персуазивные стратегии рекламы. Несмотря на то, что основным языковым уровнем, на котором проявляется гипербола, является лексический, ее образный потенциал может быть повышен за счет использования разноуровневых языковых средств в качестве вспомогательных, что позволяет говорить о гиперболизации на всех уровнях текста. Гипербола интенсифицирует основные рекламные концепты, такие как высокое качество, авторитетная поддержка, отсутствие конкурента, а также временной концепт во всем многообразии его проявлений. При помощи гиперболы авторы рекламного текста создают идеализированный образ товара, способного изменить к лучшему жизненную парадигму потребителя.

Библиографический список

1. Рябцева Э.Г. Вербальная и визуальная гипербола в рекламном тексте. *Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты.* 2016; № 34: 314–317.
2. Борисенко Ю.И. Гипербола и гротеск: проблема соотношения понятий. *Мир науки, культуры, образования.* 2009; № 5: 56–58.
3. Хартунг В.Ю. Гипербола в англоязычной авторской сказке как одно из средств создания образа персонажа (на материале сказки Р. Даля «Чарли на шоколадной фабрике»). *Мир науки, культуры, образования.* 2021; № 4 (89): 444–446.
4. Крысин Л.П. Гипербола в русской разговорной речи. *Проблемы структурной лингвистики.* Москва: Наука, 1988: 95–111.
5. Тихомиров С.А. *Гипербола в градуальном аспекте*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Москва, 2006.
6. Леденева С.Н. О дискурсивных свойствах рекламных текстов. *Филологические науки в МГИМО*. 2017; № 4 (12): 36–42.
7. Dyer G. *Advertising as Communication*. London: Routledge, 1995.

References

1. Ryabceva `E.G. Verbal'naya i vizual'naya giperbola v reklamnom tekste. *Inostrannye yazyki: lingvisticheskie i metodicheskie aspekty.* 2016; № 34: 314-317.
2. Borisenko Yu.I. Giperbola i grotesk: problema sootnosheniya ponyatij. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2009; № 5: 56-58.
3. Hartung V.Yu. Giperbola v angloyazychnoj avtorskoj skazke kak odno iz sredstv sozdaniya obraza personazha (na materiale skazki R. Dalya "Charli na shokoladnoj fabrike"). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2021; № 4 (89): 444-446.
4. Krysin L.P. Giperbola v russkoj razgovornoj rechi. *Problemy strukturnoj lingvistiki.* Moskva: Nauka, 1988: 95-111.
5. Tihomirov S.A. *Giperbola v gradual'nom aspekte*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2006.
6. Ledeneva S.N. O diskursivnyh svojstvah reklamnyh tekstov. *Filologicheskie nauki v MGIMO*. 2017; № 4 (12): 36-42.
7. Dyer G. *Advertising as Communication*. London: Routledge, 1995.

Статья поступила в редакцию 03.09.22

УДК 811.111 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-328-331

Avakova M.L., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, English Language and Professional Communication Department, Pyatigorsk State University (Pyatigorsk, Russia), E-mail: marina-avakova@yandex.ru*
Budnyaya O.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, English Language and Professional Communication Department, Pyatigorsk State University (Pyatigorsk, Russia), E-mail: olga.peony2014@mail.ru*
Ayvazyan N.B., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages, Kuban State Agrarian University n.a. I.T. Trubilin (Krasnodar, Russia), E-mail: n-ajvazyan@mail.ru*

LINGUISTIC FEATURES OF THE IMPLEMENTATION OF THE CATEGORY OF PERSUASION IN THE ENGLISH-LANGUAGE TOURIST INTERNET DISCOURSE. This article is dedicated to an analysis and description of linguistic features of the category of persuasion in the English-language tourist Internet discourse, considered as a subtype of advertising discourse and verbalized in the marketing electronic texts published on the websites of travel agencies. The article describes the main linguistic means of the category of persuasion, contributing to the strengthening of interest, a positive reaction of the addressee, the motivation to purchase positioned services and products of the tourism sector. It is revealed that the characteristic feature of the category of persuasion in the English-language tourist Internet discourse is the use of dialogical means, including the use of pronouns, question-and-answer constructions, imperatives, linguistic tools of intensification and the use of slogans. Enhanced speech effect on the addressee is achieved by combining different linguistic means in one discursive fragment, which contributes to the formation of a positive assessment of the positioned products and services of the tourism sector, the effective achievement of the communicative intentions of the information senders.

Key words: **tourist Internet discourse, tourist website, category of persuasion, speech impact.**

М.Л. Авакова*, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет», г. Пятигорск, E-mail: marina-avakova@yandex.ru*
О.Н. Будняя*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет», г. Пятигорск, E-mail: olga.peony2014@mail.ru*
Н.Б. Айвазян*, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Кубанский государственный аграрный университет имени И.Т. Трубилина», г. Краснодар, E-mail: n-ajvazyan@mail.ru*

ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ КАТЕГОРИИ УБЕЖДЕНИЯ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ТУРИСТИЧЕСКОМ ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРСЕ

Настоящая статья посвящена анализу и описанию языковых особенностей реализации категории убеждения в англоязычном туристическом интернет-дискурсе, рассматриваемом как подвид рекламного дискурса и актуализируемом в информационно-рекламных текстах, опубликованных на сайтах туристических агентств. В статье описаны основные языковые средства реализации категории убеждения, способствующие усилению заинтересованности, положительной реакции адресата, побуждению к приобретению позиционируемых услуг и продуктов туристической сферы. В результате выявлено, что характерной особенностью актуализации категории убеждения в исследуемом типе дискурса является употребление языковых приемов диалогизации, включающих в себя использование местоимений, вопросно-ответных конструкций, императивов, а также лингвистических инструментов интенсификации и слоганов. Усиленное речевое воздействие на адресата достигается посредством комбинирования различных языковых средств в одном дискурсивном фрагменте, что способствует формированию позитивной оценки позиционируемых продуктов и услуг сферы туризма, эффективному достижению коммуникативных целей адресантов.

Ключевые слова: **туристический интернет-дискурс, туристический сайт, категория убеждения, речевое воздействие.**

В современных условиях коммуникативного взаимодействия, интенсивного распространения информации в электронной среде, стремительного развития информационных технологий исследование особенностей эффективного речевого воздействия, языковых способов привлечения внимания, проявления заинтересованности, формирования, изменения или укрепления мнений, позиций, оценок становится все более значимым.

Актуальность данного исследования объясняется динамичным развитием экономической, социальной, культурной сфер жизни современного общества, что, безусловно, оказывает влияние на коммуникацию, приобретающую новые черты в глобальной сети в целом и необходимостью изучения многообразия языковых средств речевого воздействия в интернет-дискурсе в частности. Целью данной работы является выявление и анализ основных языковых способов реализации категории убеждения в англоязычном туристическом интернет-дискурсе, характерной особенностью которого является высокая степень персуазивности. Достижение данной цели предполагает решение ряда задач: выявить особенности электронной коммуникации в рамках туристического интернет-дискурса, проанализировать актуализацию категории убеждения в информационно-рекламных электронных текстах, выявить основные языковые инструменты актуализации категории убеждения в рамках обозначенных приемов, рассмотреть и проиллюстрировать способы речевого воздействия посредством характерных для данного типа дискурса языковых средств. Для решения поставленных задач были применены следующие методы исследования языковых особенностей реализации категории убеждения в англоязычном туристическом интернет-дискурсе: анализ научной литературы, способствующий обобщению материала данного исследования; метод сплошной выборки для сбора, анализа и иллюстрации фактического материала; дескриптивный метод, позволяющий классифицировать выявленные языковые средства убеждения; контекстуальный метод.

Научная новизна данной работы заключается в систематизации основных способов реализации категории убеждения в исследуемом фактическом материале англоязычного интернет-дискурса, в установлении ключевых языковых инструментов в выявленных приемах убеждения. Теоретическая значимость данного исследования заключается в расширении знаний о способах реализации категории убеждения в глобальном коммуникативном пространстве, в выявлении механизмов оказания речевого воздействия в условиях официальности, этикетности и демонстрации заинтересованности. Практическая ценность представленной работы видится в возможности использования результатов исследования при разработке курсов по теории дискурса, на практических занятиях по межкультурной коммуникации, в межличностном речевом общении.

Развитие коммуникационных процессов обусловлено интенсивностью и разнообразием способов обмена информацией. Одним из важнейших социокультурных факторов, способствующих более эффективному взаимодействию с адресатами, становится профессиональное сетевое общение [1; 2]. Феномен сетевого языка, рассматриваемого как своеобразное единство письма и речи, характеризуется уникальными свойствами, кардинально трансформирующими сложившееся понимание языка, что детерминировано лингвистической революцией, состоявшейся в результате электронной революции [3, с. 238].

Электронная форма общения в глобальной среде характеризуется специфическими особенностями, такими как интерактивность, динамичность текстов, диалогичность, затрудненность эмоциональной составляющей коммуникации и одновременное стремление к эмоциональной наполненности текста [4; 5]. В этой связи в современной лингвистике особый интерес вызывает исследование особенностей эффективного процесса коммуникации в туристическом интернет-дискурсе, основной целью которого является воздействие на адресата, информирование и формирование позитивного отношения к позиционируемым услугам и продуктам.

Туристический интернет-дискурс рассматривается учеными как разновидность институционального делового дискурса [6], как самостоятельный институциональный дискурс с его осмыслением как «совокупности текстов, объединённых общей тематикой (туризм, путешествие, впечатления) и имеющих единую концептуальную основу (путешествие)» [7, с. 213], основными характеристиками которого выступают массовость, официальность, деловая тональность, нормативность, этикетность, гипертекстуальность, мультимедийность, смена параметра персональность/институциональность, обусловленная особенностями виртуального жанра. К наиболее популярным компьютерно-опосредованным жанрам туристического дискурса относятся информационно-рекламные материалы, видеопутеводитель, виртуальные экскурсии, тематические форумы, блоги, отзывы туристов, представленные на сайтах туристических агентств, музеев [6; 8]. Необходимо подчеркнуть, что в основе данной коммуникационной структуры лежит профессиональное общение представителей деловой сферы, в то время как периферию составляет общение непрофессионалов, людей, которые не принадлежат к данной сфере, но являются пользователями языка [9, с. 85]. Туристический интернет-дискурс рассматривается исследователями и как подвид

институционального рекламного дискурса, сконцентрированный на представлении и развитии туристических услуг, различных видах рекламы туризма [10], где общность характеристик туристического и рекламного типов дискурса наблюдается соответственно прагматической направленности, информативности, реализации вербальной и невербальной информации [11, с. 32]. При этом, по мнению Ю.С. Максимовой, изучение туристического дискурса как рекламного дискурса не способствует полному представлению о данном типе дискурса, что обусловлено функционированием языка туризма за пределами института рекламы, включая такие сферы деятельности человека, как культура, религия, экономика, здоровье, спорт и др. [7, с. 213].

Актуализируемый информационно-рекламными текстами туристических сайтов туристический интернет-дискурс посредством стратегий убеждения и аргументации, имеющих лингвокогнитивный характер, направлен не только на предметно-логическое, но и на эмоциональное восприятие адресата. Следует подчеркнуть, что основа убеждения, рассматриваемого учеными как «воздействие на сознание личности путем обращения к ее собственному критическому суждению», состоит из отбора, логической организации фактов и выводов в соответствии с функциональной целью высказывания, логического доказательства, в некоторых случаях сопровождающегося эмоциональным воздействием [12, с. 3]. При этом средства реализации данной коммуникативной стратегии различаются в соответствии со степенью «формализованности» того или иного вида дискурса [13, с. 13].

Убеждение, являясь неотъемлемым элементом исследуемого типа дискурса, способствует усилению истинности информации, формированию позитивных образов позиционируемых услуг с целью трансформирования потенциальных клиентов в актуальных [14], ориентировано непосредственно на адресата с тем, чтобы сформировать, изменить или поддержать определенное мнение, оценку, отношение к позиционируемым продуктам в соответствии с интересами адресатов [6; 15]. Подчеркнем, что идея убеждения в привлекательности, позитивных характеристиках позиционируемых услуг заключается в определенном воздействии на потребителя с тем, чтобы адресат сфокусировал внимание и на собственном опыте ощутил преимущества, уникальность позиционируемых на том или ином туристическом сайте продуктов туристической сферы, аналогичных тем, которые транслируются в соперничающих видах рекламы. Убеждение в приобретении рекламируемого туристического продукта заключается в том, чтобы обеспечить клиентам более простой и эффективный способ получения предлагаемых преимуществ с учетом многообразия конкурирующих продуктов, представленных в глобальном коммуникативном пространстве.

Категория убеждения в рассмотренном фактическом материале англоязычного туристического интернет-дискурса реализуется рядом языковых приемов, таких как диалогизация, интенсификация, употребление рекламных слоганов. Диалогизация, рассматриваемая исследователями как целенаправленная трансформация монолога в диалог, запрос на ответную реакцию [16] актуализируется в исследуемом типе дискурса посредством вопросительных и императивных конструкций, использования местоимений, обращений. Так, исследователи отмечают, что получение информации в вопросно-ответной форме, а также при помощи императивных конструкций, представляющих собой формы повелительного наклонения, посредством которых адресант имплицитно передает ощущение необходимости, способствует эффективному побуждению адресата к действию и воспринимается в качестве коммуникативных актов, направленных исключительно на адресатов, побуждающих потенциальных клиентов к приобретению того или иного туристического продукта/услуги [16, с. 207; 17, с. 90–91].

Интенсификация, акцентирование внимания на значимых компонентах информационно-рекламных текстов исследуемого типа дискурса с использованием эмоционально-оценочной лексики (прилагательных в сравнительной и превосходной степени, оценочных прилагательных, глаголов, наречий, квантификаторов) апеллирует к чувствам и эмоциям адресата, оказывая на него усиленное речевое воздействие. Данный языковой прием, являясь высокочастотным в исследуемом типе дискурса, усиливает значения модифицируемых лексических единиц, придает им дополнительный эмоциональный контекст, способствует подчеркиванию привлекательности, положительных сторон, уникальности позиционируемых туристических продуктов, повышая степень убеждения [14].

Использование рекламных слоганов в информационно-рекламных текстах туристических сайтов способствует убедительной тональности сообщения, динамичности, усилению образно-языкового воздействия на адресата [18], пробуждению доверия клиентов посредством самопрезентации агентств, поставляющих качественные услуги, акцентирующих внимание на своей компетенции в сфере туризма, организационной деятельности, необходимой для полноценного отдыха клиентов, а также на правовом обеспечении туристических услуг [19].

Проиллюстрируем реализацию категории убеждения в англоязычном туристическом интернет-дискурсе, рассматриваемом на примере информационно-рекламных электронных текстов туристических агентств (Booking.com, Tripadvisor), в которых актуализируется описание туристических туров, отелей, акцентируется внимание потенциальных клиентов на том или ином продукте или услуге, формируется позитивное отношение к презентуемой информации.

В информационно-рекламном дискурсивном отрывке (1), демонстрирующем услуги отеля, обеспечивающие безопасное пребывание в условиях распространения коронавирусной инфекции, представлены приемы диалогизации, воздействующие на адресата, убеждающие в приобретении предлагаемой услуги.

(1) ***A note from Serras Barcelona***

We have created *a protocol thoughtfully designed with careful consultation with experts and public health authorities. At The Serras* ***we are committed*** *to providing a safe environment* ***for our guests*** *and welcome this new challenge as an opportunity to redefine* ***our standards*** *placing* ***your health and safety*** *at the forefront.* ***Please take a moment to familiarize yourself with our safety measures, and allow us to offer you a unique, safe, and unforgettable experience*** [20] (*'Мы создали тщательно разработанный протокол… Мы стремимся обеспечить безопасную среду для наших гостей и встречаем этот новый вызов как возможность пересмотреть наши стандарты, ставя ваше здоровье и безопасность на первое место. Пожалуйста, найдите минутку, чтобы ознакомиться с нашими мерами безопасности и позволить нам предложить вам уникальный, безопасный и незабываемый опыт'*).

Как видим, употребление местоимений ***we***, ***our***, ***your*** в комбинации с императивной конструкцией ***Please take a moment*** … ***and allow us to offer you…***) способствует убеждению потенциального клиента, созданию позитивного отношения к представленному отелю.

В следующем дискурсивном отрывке (2) проиллюстрировано употребление вопросительных конструкций, убеждающих потенциальных клиентов в целесообразности выбора описываемых преимуществ отеля.

(2) *Welcome to The Fishbourne Inn, your Ryde "home away from home." The Fishbourne Inn aims to make your visit as relaxing and enjoyable as possible, which is why so many guests continue to come back year after year…****Need a place to park?*** *Free parking is available at The Fishbourne Inn…* ***Looking to explore?*** *Then look no further than Quarr Abbey (0.3 mi) and Holy Cross Church (1.1 mi), which are some popular Ryde attractions – all conveniently located within walking distance of the inn….* [21] (*'Нужно место для парковки? Гостям отеля Fishbourne Inn предоставляется бесплатная парковка... Хотите исследовать? Аббатство Куарр (0,3 мили) и церковь Святого Креста (1,1 мили) являются некоторыми популярными достопримечательностями Райда, которые удобно расположены в нескольких минутах ходьбы от гостиницы'*).

В данном дискурсивном фрагменте используемая вопросно-ответная форма представления информации о преимуществах расположения отеля в близости к достопримечательностям, наличие бесплатной парковки усиливают воздействие на адресата, способствуют выразительности, динамичной направленности обращения к потребителям.

В информационно-рекламных фрагментах (3), (4), (5) демонстрируется прямое воздействие на адресата посредством интенсификации, употребления эмоционально-оценочной лексики, акцентирующей внимание на достоинствах рекламируемых отелей, туристических туров.

(3) *Singer Palace Hotel is located in the Eternal City of Rome, nestled among the* ***breathtaking*** *Trevi Fountain, Pantheon, Colosseum,* ***magnificent*** *Venezia square, and* ***splendid*** *via del Corso. This* ***beautiful*** *boutique hotel offers hospitality within one of the Singer buildings of the world built in the early XX century* [22].

(4) ***It's a great place*** *to take a break from sightseeing, with* ***plenty of public seating*** *where you can rest while enjoying* ***stunning views*** *of the Place de la Concorde and Arc de Triomphe. If the weather permits, have a picnic before heading to the Musée de l'Orangerie (bordering the gardens) to discover* ***the sensational impressionist artwork on display*** [23].

(5) *The seafront position lends itself to some wonderful views from the restaurant and lounges –* ***the perfect place*** *to sit back and relax. A car is ideal for getting around the undulating roads of the Isle of Wight and there is* ***a plethora of things to see and do*** *for all ages. Whether touring historic houses or visiting natural adventure parks, watching the yachting action and festivities of Cowes week, or just relaxing on one of the islands many beaches, you are sure to enjoy the island's* ***unique charm*** [24].

Употребление языковых средств эмоционального воздействия в данных примерах, а именно – оценочных прилагательных (*breathtaking Colosseum – 'захватывающий дух Колизей', magnificent Venezia square – 'великолепная площадь Венеции', splendid via del Corso – 'восхитительная Виа дель Корсо', beautiful boutique hotel – 'прекрасный бутик-отель', great place, perfect place – 'отличное место', stunning views – 'ошеломляющие виды', sensational impressionist artwork – 'сенсационные работы художников-импрессионистов', unigue charm – 'неповторимый шарм'*), квантификаторов (в данном примере указателей множественности, достаточного количества достопримечательностей, находящихся в непосредственной близости от отеля) (*plenty of public seating – 'большое количество общественных мест', a plethora of things to see and do – 'множество вещей увидеть и сделать'*), безусловно, способствуют положительной эмоциональной реакции, влиянию на чувственную сферу адресатов, повышению заинтересованности потенциальных клиентов в предлагаемых турах, отелях, услугах.

Одним из эффективных приемов убеждения в рассматриваемом типе англоязычного дискурса выступает использование рекламных слоганов в информационно-рекламных текстах. Так, в текстовом фрагменте (6) демонстрируется употребление слогана отеля, подчеркивающего обеспечение норм безопасности и чистоты, повышенную заботу и внимание к клиентам.

(6) *A note from Grand Hotel Palace Rome*

*We look forward to welcoming you at our hotel. Your safety and well-being is always our top priority and we are committed to taking care of you from check-in to check-out. … **"We Clean, We Care, We Welcome"** builds on our already rigorous cleaning standards, and now encompasses 10 key hallmarks of cleanliness and hygiene to provide you peace of mind when you stay in any of our hotels* [25].

В представленном слогане отеля (*"We Clean, We Care, We Welcome" – 'Мы убираем, Мы заботимся, Мы рады приветствовать'*) использованы параллельные конструкции, однотипно построенные отдельные части высказывания, безусловно, способствующие запоминанию, фокусирующие внимание клиентов на преимуществах отеля, оказывающие непосредственное эмоционально-психологическое воздействие на потребителя услуг.

Таким образом, в результате анализа характерных особенностей коммуникативного взаимодействия в англоязычном туристическом интернет-дискурсе, к которым относятся массовость, высокая степень персуазивности, этикетность. официальность, интерактивность, динамичность, были выявлены основные приемы актуализации категории убеждения в информационно-рекламных электронных текстах, а именно – диалогизация, интенсификация, использование рекламных слоганов. Анализ фактического материала позволил обозначить наиболее характерные языковые средства реализации категории убеждения в каждом из выявленных приемов. Вопросно-ответные формы, императивные конструкции, использование местоимений, обращений свойственны приему диалогизации с целью установления контакта с адресатом, усиления заинтересованности, положительной реакции; употребление эмоционально-оценочной лексики, оценочных прилагательных, глаголов, наречий, квантификаторов в рамках приема интенсификации направлено на чувства и эмоции адресата, оказывая усиленное речевое воздействие; использование рекламных слоганов, включающих параллельные конструкции, усиливающих динамичность, убедительную тональность сообщений, образно-языковое воздействие на адресата, побуждает к приобретению позиционируемых на туристических веб-сайтах продуктов и услуг. Комбинирование различных приемов убеждения в одном дискурсивном фрагменте, безусловно, способствует эффективному коммуникативному взаимодействию с адресатом, формированию отношений, оценок, мнений, достижению коммуникативных интенций адресантов в глобальном информационном пространстве.

Наряду с исследованием категорий убеждения и аргументации в различных жанрах англоязычного туристического интернет-дискурса, языковой актуализации коммуникативных стратегий и тактик данного типа дискурса перспективным видится изучение особенностей коммуникативного взаимодействия в профессиональном общении в рамках данной сферы деятельности.

Библиографический список

1. Litvishko O.M., Shiryaeva T.A., Tikhonova E.V., Kosycheva M.A. Professional discourse: the verbal and visual semiosis interplay. *Research Result. Theoretical and Applied Linguistics*. 2022; № 8 (1): 19–40.
2. Гончарова Е.А. Англоязычный бизнес-твиттер: функциональные характеристики, системообразующие параметры, профессионально-маркированные стратегии. *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики*. Серия: Гуманитарные науки. 2021; 02/2: 130-133
3. Crystal D. *Language and the Internet*. Cambridge University Press, 2004.
4. Виноградова Т.Ю. Специфика общения в интернете. *Русская и сопоставительная филология: лингвокультурологический аспект.* Казань, 2004: 63–67.
5. Abusa'aleek A.O. Internet Linguistics: A Linguistic Analysis of Electronic Discourse as a New Variety of Language. *International Journal of English Linguistics*. 2015; № 5 (1): 135–145.
6. Тарнаева Л.П., Дацюк В.В. Туристический дискурс: лингвопрагматические характеристики. *Вестник СПбГУ.* 2013; № 3: 229–235.
7. Максимова Ю.С. Функционирование туристической лексики в дискурсивном пространстве. *Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина.* 2015; Т. 1, № 4, 212–220.
8. Ромадина И.Д. Прагматическая адаптация контента многоязычного туристического сайта. *Современные исследования социальных проблем.* 2015; № 6 (50): 152–168.
9. Shiryaeva T.A., Gelyaeva A.I., Alikaev R.S., Huchinaeva D.D., Toguzaeva M.R. A theory-driven framework for the study of language in business. *X Linguae*. Slovenska Vzdelavaciaa Obstaravacias. r.o. 2018; № 1 (11): 82–90.
10. Филатова Н.В. Туристический дискурс в ряду смежных дискурсов: гибридизация или полифония. *Вестник МГОУ.* Серия: Лингвистика. 2012; № 3: 41–46.
11. Романова О.В. К вопросу о типологическом статусе и «форматообразующих» признаках туристического рекламного дискурса. *Актуальные проблемы современной лингвистики*: сборник научных статей. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный экономический университет, 2019: 29–35.
12. Николаева Н.Н., Шишкина Е.Н. Реализация стратегий и тактик убеждения в современном англоязычном научно-популярном дискурсе. *Гуманитарный вестник*. 2016; № 1 (39): 1–19.
13. Адаменко Г.А. Коммуникативная стратегия убеждения и особенности ее реализации в политическом дискурсе. *Вестник МГЛУ.* 2013; № 5 (665): 9–18.
14. Kiss I. The persuasive discourse function in the language of tourism. *Argumentum.* 2018; № 14: 150–162.
15. Árvay A. Pragmatic aspects of persuasion and manipulation in written advertisements. *Acta Linguistica Hungarica*. 2004; № 51 (3-4): 231–263.
16. Моногарова А.Г. Современный электронный текст: жанровое многообразие и прагматический потенциал. *Профессиональная коммуникация: актуальные вопросы лингвистики и методики*. 2020; № 13: 205–210.
17. Колчевская В.А. Средства диалогичности как способ убеждения (в текстах веб-страниц туроператоров*). Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов: Грамота, 2017; № 11 (77): 89–92.
18. Николаева А.В. Параллельные конструкции в рекламных текстах (на материале английского и русского языков). *Доклады Башкирского университета.* 2017; № 3: 466–470.
19. Юдина Е.А., Пирогова Н.В. Туристический рекламный дискурс: функциональная и речевая специфика. *Аграрный вестник Урала*. 2016; № 1 (143): 97–100.
20. *Tripadvisor. Mode of Access*. Available at: https://www.tripadvisor.co.uk/Hotel_Review-g187497-d7142609-Reviews-Serras_Barcelona-Barcelona_Catalonia.html
21. *Tripadvisor. Mode of Access*. Available at: https://www.tripadvisor.co.uk/Hotel_Review-g503890-d2260286-Reviews-The_Fishbourne_Inn-Ryde_Isle_of_Wight_England.html
22. *Tripadvisor. Mode of Access*. Available at: https://www.tripadvisor.co.uk/ Hotel_Review-g187791-d13393444-Reviews-Singer_Palace_Hotel-Rome_Lazio.html
23. *Booking.com. Mode of Access*. Available at: https://www.booking.com/articles/48-hours-paris.en.html?aid=397643&label=yan104jc-1BCAEoggI46AdIM1gDaMIBiAEBmAEJuAEIyAEM2AEB6AEBiAIBqAIDuALOuP-XBsACAdICJDM2NDA0MGRlLTYxZDAtNDI3Ni04ZGQ3LWE3OTZiNDI3YjQ4NNgCBeACAQ&force_lang=en-gb&from_articles_widget=1
24. *Tripadvisor. Mode of Access*. Available at: https://www.tripadvisor.co.uk/ Hotel_Review-g503890-d628717-Reviews-Royal_Esplanade_Hotel-Ryde_Isle_of_Wight_England.html
25. Tripadvisor. Mode of Access. Available at: https://www.tripadvisor.co.uk/ Hotel_Review-g187791-d229014-Reviews-Grand_Hotel_Palace_Rome-Rome_Lazio.html

References

1. Litvishko O.M., Shiryaeva T.A., Tikhonova E.V., Kosycheva M.A. Professional discourse: the verbal and visual semiosis interplay. *Research Result. Theoretical and Applied Linguistics*. 2022; № 8 (1): 19-40.
2. Goncharova E.A. Angloyazychnyj biznes-tvitter: funkcional'nye harakteristiki, sistemoobrazuyuschie parametry, professional'no-markirovannye strategii. *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki.* Seriya: Gumanitarnye nauki. 2021; 02/2: 130-133
3. Crystal D. *Language and the Internet*. Cambridge University Press, 2004.
4. Vinogradova T.Yu. Specifika obscheniya v internete. *Russkaya i sopostavitel'naya filologiya: lingvokul'turologicheskij aspekt.* Kazan', 2004: 63-67.
5. Abusa'aleek A.O. Internet Linguistics: A Linguistic Analysis of Electronic Discourse as a New Variety of Language. *International Journal of English Linguistics*. 2015; № 5 (1): 135-145.
6. Tarnaeva L.P., Dacyuk V.V. Turisticheskij diskurs: lingvopragmaticheskie harakteristiki. *Vestnik SPbGU.* 2013; № 3: 229-235.
7. Maksimova Yu.S. Funkcionirovanie turisticheskoj leksiki v diskursivnom prostranstve. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina.* 2015; T. 1, № 4, 212-220.
8. Romadina I.D. Pragmaticheskaya adaptaciya kontenta mnogoyazychnogo turisticheskogo sajta. *Sovremennye issledovaniya social'nyh problem.* 2015; № 6 (50): 152-168.
9. Shiryaeva T.A., Gelyaeva A.I., Alikaev R.S., Huchinaeva D.D., Toguzaeva M.R. A theory-driven framework for the study of language in business. *X Linguae*. Slovenska Vzdelavaciaa Obstaravacias. r.o. 2018; № 1 (11): 82-90.
10. Filatova N.V. Turisticheskij diskurs v ryadu smezhnyh diskursov: gibridizaciya ili polifoniya. *Vestnik MGOU.* Seriya: Lingvistika. 2012; № 3: 41-46.
11. Romanova O.V. K voprosu o tipologicheskom statuse i "formatoobrazuyuschih" priznakah turisticheskogo reklamnogo diskursa. *Aktual'nye problemy sovremennoj lingvistiki*: sbornik nauchnyh statej. Sankt-Peterburg: Sankt-Peterburgskij gosudarstvennyj `ekonomicheskij universitet, 2019: 29-35.
12. Nikolaeva N.N., Shishkina E.N. Realizaciya strategij i taktik ubezhdeniya v sovremennom angloyazychnom nauchno-populyarnom diskurse. *Gumanitarnyj vestnik*. 2016; № 1 (39): 1-19.
13. Adamenko G.A. Kommunikativnaya strategiya ubezhdeniya i osobennosti ee realizacii v politicheskom diskurse. *Vestnik MGLU*. 2013; № 5 (665): 9-18.
14. Kiss I. The persuasive discourse function in the language of tourism. *Argumentum.* 2018; № 14: 150-162.
15. Árvay A. Pragmatic aspects of persuasion and manipulation in written advertisements. *Acta Linguistica Hungarica*. 2004; № 51 (3-4): 231-263.
16. Monogarova A.G. Sovremennyj `elektronnyj tekst: zhanrovoe mnogoobrazie i pragmaticheskij potencial. *Professional'naya kommunikaciya: aktual'nye voprosy lingvistiki i metodiki.* 2020; № 13: 205-210.

17. Kolchevskaya V.A. Credstva dialogichnosti kak sposob ubezhdeniya (v tekstah veb-stranic turoperatorov). *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* Tambov: Gramota, 2017; № 11 (77): 89-92.
18. Nikolaeva A.V. Parallel'nye konstrukcii v reklamnyh tekstah (na materiale anglijskogo i russkogo yazykov). *Doklady Bashkirskogo universiteta.* 2017; № 3: 466-470.
19. Yudina E.A., Pirogova N.V. Turisticheskij reklamnyj diskurs: funkcional'naya i rechevaya specifika. *Agrarnyj vestnik Urala*. 2016; № 1 (143): 97-100.
20. *Tripadvisor. Mode of Access*. Available at: https://www.tripadvisor.co.uk/Hotel_Review-g187497-d7142609-Reviews-Serras_Barcelona-Barcelona_Catalonia.html
21. *Tripadvisor. Mode of Access*. Available at: https://www.tripadvisor.co.uk/Hotel_Review-g503890-d2260286-Reviews-The_Fishbourne_Inn-Ryde_Isle_of_Wight_England.html
22. *Tripadvisor. Mode of Access*. Available at: https://www.tripadvisor.co.uk/ Hotel_Review-g187791-d13393444-Reviews-Singer_Palace_Hotel-Rome_Lazio.html
23. *Booking.com. Mode of Access*. Available at: https://www.booking.com/articles/48-hours-paris.en.html?aid=397643&label=yan104jc-1BCAEoggI46AdIM1gDaMIBiAEBmAEJuAEIyAEM2AEB6AEBiAIBqAIDuALOuP-XBsACAdICJDM2NDA0MGRlLTYxZDAtNDI3Ni04ZGQ3LWE3OTZiNDI3YjQ4NNgCBeACAQ&force_lang=en-gb&from_articles_widget=1
24. *Tripadvisor. Mode of Access*. Available at: https://www.tripadvisor.co.uk/ Hotel_Review-g503890-d628717-Reviews-Royal_Esplanade_Hotel-Ryde_Isle_of_Wight_England.html
25. Tripadvisor. Mode of Access. Available at: https://www.tripadvisor.co.uk/ Hotel_Review-g187791-d229014-Reviews-Grand_Hotel_Palace_Rome-Rome_Lazio.html

Статья поступила в редакцию 18.09.22

УДК 811.111,25 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-331-334

Bezrukova N.N., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),*
E-mail: koro.na.nik@gmail.com

TOURIST TERMINOLOGY SUBJECT FIELD: IDENTIFYING GROUPS OF TOURIST TERMS IN RUSSIAN-ENGLISH TRANSLATION (BASED ON THE ALTAI TOURIST DESTINATION). The article deals with translation studies in tourism discourse and addresses the current interest in broadening and deeper research in cross-cultural communication. The topic under analysis requires a more detailed approach to new aspects of translation for tourism. The author draws a general design of the tourist terminology subject field in the translation perspective and singles out eight groups of tourist terms relevant for the purposes of translation. The article explores pitfalls in translating proper names, culture specific words, tourist terms and collocations from Russian into English based on the vocabulary of the Altai tourist destination. Proceeding from an analysis of the tourist terminology field it is possible to continue the work on the agreed upon common translation strategies and build up a comprehensive translation glossary which will help to provide quality translation and interpretation for local tourism. The results of the analysis can be also used in education for preparing future professionals in translation.

Key words: **tourism, translation, tourist terms, Russian culture specific words, proper names, translation glossary.**

Н.Н. Безрукова*, канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул,*
E-mail: koro.na.nik@gmail.com

ТЕРМИНОСФЕРА ТУРИЗМА В АСПЕКТЕ ПЕРЕВОДА (НА ПРИМЕРЕ АЛТАЙСКОГО ТУРИСТИЧЕСКОГО КЛАСТЕРА)

Статья относится к разделу частной теории перевода и направлена на систематизацию групп лексики, относящихся к туристическому дискурсу. В терминосфере туризма выделяется и описывается восемь таких групп, релевантных для целей перевода. Подробное описание терминосферы туризма позволяет сформировать представление о том, с каким языковым материалом работает переводчик, а также обозначить основные проблемы перевода данных языковых единиц с русского языка на английский. Вопросы транслатологии туристического дискурса рассматриваются в работе на языковом материале, относящемся к географическим регионам Алтайского края и Республики Алтай. Работа носит аппликативный характер и продиктована практической необходимостью привлечения внимания к актуальным вопросам переводоведения в сфере местного туризма, в том числе с целью повышения переводческой компетенции в сфере профессиональной коммуникации.

Ключевые слова: **туризм, туристическая терминология, терминосфера туризма, термины, реалии, имена собственные, фасцинативная лексика, клише, перевод, переводческий глоссарий.**

Алтайский край относится к регионам страны, в последние годы наиболее активно развивающим туристическую сферу. Разнообразие природных комплексов, наличие уникальных памятников истории и культуры ежегодно привлекают в край около миллиона не только российских, но и иностранных туристов. Ландшафтное разнообразие территории, собственная историческая уникальность позволяют развивать множество видов туризма на территории края. Непрерывное и интенсивное развитие туризма, несомненно, затрагивает сферу языка. Развитие туристической отрасли Алтайского региона (под которым в данной работе мы понимаем туристические районы Алтайского края и республики Алтай) требует углубления и дальнейшей разработки языковой составляющей эффективной межъязыковой коммуникации, особенно в аспекте перевода. Туристическая терминология представляет собой одну из тех сфер, более детальное изучение которой в межъязыковом аспекте имеет несомненную практическую и теоретическую ценность, дальнейшая разработка которой представляется востребованной в современном переводческом дискурсе.

Актуальность темы исследования связана с необходимостью создания единой терминологической базы туристической лексики в целях унификации туристических межъязыковых соответствий и внедрения новых терминологических единиц. Сфера туристической терминологии в целом и туристическая терминосфера Алтайского края в частности на данный момент является малоизученной, особенно в переводческом ракурсе. Новизна предпринятого исследования заключается в систематизации лексических единиц, относящихся к туристической терминосфере, и их дифференциации по отдельным группам для целей перевода, а также в первом описании терминосферы туризма на примере Алтайского туристического региона. Таким образом, цель работы мы усматриваем в языковом описании (в аспекте перевода) терминосферы туристического дискурса для туристического региона «Алтай». Для реализации данной цели необходимо обратиться к решению ряда задач: определить терминологический аппарат исследования, выделить группы лексики терминосферы «Алтай туристический», описать эти группы в транслатологическом аспекте, наметить перспективы исследования, обозначив роль переводческого глоссария как инструмента работы с лексикой на подготовительном этапе перевода.

Для систематизации и комплексного представления туристической лексики в данной работе мы используем понятие терминосферы. Следует заметить, что данный термин не имеет однозначной трактовки у лингвистов. Мы понимаем под терминосферой такую структуру, которая включает, в отличие от «терминологии» и «терминосистемы», как лексические единицы, имеющие статус термина, так и тематическую лексику, профессионализмы, реалии и общенародные слова, с помощью которых описывается исследуемое профессионально-предметное поле. Таким образом, «терминосфера имеет более мягкие, более свободные границы, чем терминосистема» [1]. Использование данного термина представляется наиболее удачным для описания лексики туристического дискурса с точки зрения проблем перевода, так как для профессионально-предметного поля туризма одинаково характерно как использование нетерминологической лексики, так и терминов.

Таким образом, терминосфера является неоднородной и может включать разные типологические группы лексики. Ориентируясь на переводческие задачи, мы выделили восемь лексико-семантических групп для терминосферы туризма: туристические термины, межотраслевые термины, тематическая лексика, общенародная лексика, фасцинативная лексика, неидиоматические устойчивые словесные комплексы, реалии и имена собственные. Каждая группа имеет свои транслатологические характеристики и свои стратегии и приемы перевода. Представим ниже эти группы, дополнив описание примерами из русскоязычного туристического дискурса, относящимися к туристическому региону «Алтай».

Собственно туристические термины

К этой группе относятся терминологические единицы, описывающие сферу туризма. Слово «термин» в данной работе мы используем в его классическом понимании, зафиксированном в «Энциклопедическом лингвистическом словаре» под редакцией В.Н. Ярцевой: термин (от лат. terminus – граница, предел) – слово или словосочетание, обозначающее понятие специальной области знания или

деятельности; к особенностям термина относятся: 1) системность; 2) наличие дефиниции; 3) тенденция к моносемичности в пределах своего терминологического поля; 4) отсутствие экспрессии; 5) стилистическая нейтральность [2]. Приведем некоторые примеры туристических терминов: *бронирование, горящий тур, хостел, высокий сезон, деловой туризм, инфраструктура туризма, турпакет, шведский стол, ресепшен, спа, одноместное размещение, кемпер, автодом* и другие. Для поиска англоязычных соответствий к терминам используются двуязычные словари или, если термин появился недавно и еще не закрепился в словарях, применяются аутентичные параллельные тексты по туризму. Сфера туризма является одной из самых динамичных и бурно развивающихся сфер, в том числе в сфере языка. Туристическая лексика непрерывно обновляется, появляются новые термины и заимствования, возникают модные слова и так далее. В этом смысле лексика играет огромную роль в создании коммуникативного эффекта аттрактивности в туристических текстах. Переводчику необходимо учитывать эти факторы и уточнять с течением времени, какие изменения появились в вариантах перевода. Так, помимо широко используемых в туристических текстах вариантов *туристическое направление, пеший маршрут, вечерника с приготовлением национальных блюд, горнолыжный спуск с подъемом на вертолете, секции конференции* появились стилистически маркированные и более современные варианты: *дестинация, экскурсия-хайкинг, ужин в стиле «гастро-тревел-пати», хелиски, треккинг конференции*. Таким образом, глоссарий переводчика постоянно расширяется и уточняется, и в соответствии с коммуникативной ситуацией и типом текста переводчик может выбирать более узуальный вариант перевода.

Межотраслевые термины

Это группа включает термины, относящиеся к сферам, смежным со сферой туризма. Сюда могут относиться:

а) медицинские термины (*магнито-лазеротерапия, каскадный душ, иппотерапия, здравница, фитопаробочка, пантопродукты* и т. д.);

б) географические термины (*урочище, светлохвойная тайга, скалистое ущелье, природный ландшафт* и т. д.);

в) этнографические и исторические термины (*скифское захоронение, горловое пение, поминальный комплекс, раскулачивание)*;

г) ботанические термины (*рапа, дендрарий, лекарственные растения, разнотравье)*;

д) религиозные термины (*паломничество, миссионер, старообрядец, монастырский скит, камлание);*

е) спортивные термины (*парасейлинг, дельтапланеризм, рафтинг, альпинизм, терринкур* и другие).

Тематическая лексика

Под тематической лексикой понимаются слова туристической тематики, не обладающие статусом термина. Например: *прикроватный столик, билет, катер* и т. д. Слова этой группы иногда сложно отграничить от лексических единиц, имеющих статус термина, с одной стороны, и от общенародных слов, с другой. Тем не менее мы считаем уместным выделить эту группу отдельно в целях более дробной дифференциации номинаций терминосферы туризма для переводческих задач.

Общенародная лексика

К этой группе мы относим слова общенационального языка, обозначающие жизненно важные понятия и не ограниченные профессиональной или диалектной сферой общения. Такие слова не будут относиться напрямую к сфере туризма, но они широко употребляются в туристическом дискурсе. Например: *родник, кофейня, панорама, подвесной мост, сруб* и т. д. Подготовиться переводчику заранее к переводу таких слов, составив предварительный глоссарий, не представляется возможным. Скорее, когда в ситуации перевода появляются такие слова, и переводчик затрудняется с их переводом, это место расширения личного тезауруса переводчика. Такие лексические единицы рекомендуется заносить в заметки и выучивать для следующей переводческой ситуации.

Фасцинативная лексика

Слово «фасцинация» (от лат. fascinatio «завораживание») встречается во многих науках и имеет разные трактовки. В.М. Соковкин, социальный психолог и кандидат философских наук, под фасцинацией понимает «такое воздействие сигнала, которое вызывает волнение, внимание, захваченность» [3, с. 8]. В лингвистике фасцинативность рассматриваестя как «совокупность характеристик текста, превращающих этот текст в объект притяжения для адресата» [4]. Фасцинативная лексика и лексико-синтаксические обороты представляют собой важную конститутивную характеристику туристического дискурса. Примерами фасцинатвиных языковых средств в русскоязычном туристическом дискурсе являются, например, такие эпитеты, как *живописный, невероятный, ошеломительный, захватывающий дух, величественный* и т. д. Особенно характерны для туристических текстов целые конструкции с аттрактивностью, в качестве примеров таких оборотов мы можем представить следующие фразы, отобранные методом сплошной выборки с туристического портала Алтайского края VISITALTAI: *головокружительные виды на горы вдохновляют, получить эмоциональный заряд катунских брызг, вдохнете целебный воздух гор, увидите уникальные краснокнижные растения, оздоровительный релаксирующий сон на ульях, здесь можно наслаждаться бескрайней панорамой Западной Сибири и осмыслить путешествие, которое <…>, уникальные геологические объекты с отличной панорамой для фотосессий, омолодиться в теплом чане с отваром из душицы, Камышлинский водопад удивит даже искушенных», «сплав по Средней Катуни – не только сумасшедшая гребля и острота ощущений в порогах, а также релакс и медитации на привалах священной горы Уч-Энмек, вы насладитесь впечатляющими изгибами серпантина Чике-Таман, а на плоской и протяжной вершине Вам откроется великолепная панорама долин и гор, экскурсия по долине погрузит Вас в алтайскую культуру и её космогонию, Алтай встретит вас девственной природой, многовековыми традициями, богатой историей, концептуальное размещение с сочетанием комфорта и аутентичности, вы сможете погрузиться в подлинную атмосферу кочевой культуры, открывается величественная панорама на горы, долину реки Катуни и озеро Ая* [5]. Специфика перевода фасцинативной лексики является темой отдельной статьи. В рамках данной работы мы бы хотели обозначить общую стратегию перевода такой лексики. В большинстве случаев при переводе фасцинативной лексики в целях сохранения аутентичности переводного текста и коммуникативного задания рекламно-туристического типа текста необходимо ориентироваться на выстраивание эквивалентности на прагматическом уровне. В таком случае коммуникативный эффект сохраняется часто за счет создания текста заново или использования языковых средств другого уровня в языке перевода. Доминанты перевода при этом сохраняются, но тексты не имеют точного лексико-семантического подобия.

Неидиоматические устойчивые словесные комплексы / коллокации

Устойчивые словесные комплексы – это воспроизводимые языковые единицы (словосочетания, группы слов, предикативные сочетания и предложения), имеющие особую семантику, основным признаком которых является семантическая отдельность, т. е. способность сочетания выступать носителем того или иного типа значения [6]. Согласно одной из основополагающих классификаций фразеологизмов, разработанной в 1970-х годах И.И. Чернышевой, к устойчивым словесным комплексам относятся как фразеологические идиоматические сочетания, так и клишированные обороты нефразеологического характера [6]. Такое разделение соотносится с современной функционально-семантической классификацией фразеологических единиц, созданной А.Н. Барановым и Д.О. Добровольским, согласно которой выделяются идиомы (сверхсловные обороты с высокой степенью идиоматичности и устойчивости) и коллокации (слабоидиоматические фразеологизмы преимущественно со структурой словосочетания) [7]. Особенностью туристических текстов является широкое использование неидиоматических коллокаций. Приведем некоторые примеры таких коллокаций, отобранных с русскоязычных туристических сайтов по Алтаю: *благоустроенные домики, удобства на этаже, двухместное размещение, стандартные номера с удобствами, проезд на комфортабельном автобусе, памятник архитектуры, страховка включена в стоимость, санаторно-курортное лечение, популярное туристическое направление, совершить радиальный выход, сплав по реке с горными порогами, горнолыжный комплекс, канатно-кресельная дорога, категория сложности порога* и другие [5]. Сложность перевода таких клишированных оборотов связана с отсутствием у многих из них словарных соответствий и необходимостью поиска вариантов перевода в параллельных аутентичных текстах. Буквальный перевод с помощью приема калькирования не является стратегией выбора в данном случае, так как в большинстве случаев будет приводить к неаутентичным вариантам. Приведем несколько примеров подбора соответствий к таким клишированным оборотам. Поиск в оригинальных англоязычных туристических текстах позволяет предложить в качестве варианта перевода клише *удобства (душ, туалет) на этаже* такой оборот как *shared bathroom in hallway*, для клише *туалет на улице – outdoor toilet / outdoor sanitary facilities / toilet, shower and laundry in shared sanitary building*, для клише *размещение без удобств – off-the-grid housing*. Клише *канатно-кресельная дорога* может быть переведено как *chairlift / aerial lift / elevated passenger ropeway.* Клише, описывающие количество номеров или максимальное количество человек в номере отеля, могут передаваться, например, таким аутентичными вариантами, как *can sleep up to 29 people / accommodates up to 15 guests / for 1–2 guests*. Окончательный выбор варианта среди равноправных зависит от типа текста и коммуникативной ситуации.

Реалии

Под реалиями в данной работе понимаются культурно-специфические единицы, характерные для одной культуры и отсутствующие или имеющие другую дифференциацию и объем значения в другой культуре. В качестве примеров реалий, отобранных из туристических текстов по Алтаю, можно привести следующие: *чудские копи, Царские курганы, Бертекская писаница, гастро-ботаник-ужин, камлание шамана, обряд ялама, полевая кухня, сибиряки-старообрядцы, киржаки, кайчи* (горловое пение) *алтай-аракы* (молочное вино, алтайский национальный спиртной напиток) и многие другие.

В языкознании реалии часто называют безэквивалентной лексикой, к таким словам не существует готовых соответствий в языке перевода. При переводе реалий переводчик часто вводит новое слово в язык перевода, выбирая один из способов работы с реалиями и опираясь на свой профессиональный опыт и коммуникативную ситуацию. К традиционным способам перевода реалий от-

носятся транскрипция (*обряд ялама – yalama ritual*), калькирование (*старовер – old believer*), аналог (*курган – burial mound*), описательный перевод (*камлание – shamastic ritual*). Часто используется двойной перевод, например, соединение транскрипции и описательного перевода, транскрипции и калькирования (*камлание – shamastic ritual of kamlanie; обряд ялама – yalama ribbons ritual*).

С течением времени переводчику нужно перепроверять и уточнять существующие в переводческом дискурсе варианты перевода реалий, так как язык может отфильтровывать и оставлять одни варианты, тогда как другие будут становиться менее узуальными. Так, реалия *ленточный бор* (уникальные природное явление Алтайского края) переводилась изначально описательным способом как *band-type pine forest / band forest.* Такой вариант соотносится с внутренней формой слова: Алтайский ленточный бор представляет собой четыре широких полосы длиной до 550 км и шириной до 40–50 км. Однако через какое-то время на знаках дорожной навигации по региону появился переводной вариант *ribbon forest*. Этот вариант является не вполне корректным, так как термин *ribbon forest* существует в английском языке применительно к канадскому ленточному лесу. Однако канадские и алтайские леса не совпадают по характеру происхождения и произрастания. Тем не менее переводчики все чаще стали использовать термин *ribbon forest* в переводных текстах про Алтайские реликтовые боры, и это вариант перевода стал вытеснять первоначальный. Реалии, которые становятся широко употребимыми в языковом коллективе, могут закрепляться в двуязычных словарях.

Имена собственные

Следующая группа лексики терминосферы туризма, заслуживающая особого внимания в переводе, – это онимы, то есть проприальные слова, служащие для наименования единичных объектов. Среди групп онимов, представляющих переводческую сложность и часто не имеющих готовых переводческих решений, особого внимания заслуживают следующие:

а) топонимы, то есть наименования физико-географических объектов (районов, сел, гор, хребтов, рек, озер и так далее). В ономастике существует более дробное деление топонимов на гидронимы, годонимы, ойконимы, урбанонимы, хоронимы и так далее, однако для целей перевода использование более подробной классификации не всегда релевантно, поэтому можно ограничиться родовым понятием топоним;

б) эргонимы, проприальные наименования деловых объединений людей, в том числе учреждений, предприятий, заводов, стадионов, учебных заведений, кружков, ресторанов, музеев и т. д.;

в) фитонимы (*тж.* флоронимы) – наименования растений. На Алтае произрастает много лечебных растений, кормовых, пищевых и других разновидностей дикоросов и культивируемых растений, которые используются для экспорта, в сувенирной продукции, в непосредственной коммуникации и часто нуждаются в переводе;

г) экклезионимы, имена храмов, часовен, церквей, священных мест и так далее.

Несмотря на то, что базовые правила перевода имен собственных давно сформулированы в переводоведении, существует много тонкостей, касающихся этой лексической группы, неописанных в учебниках и справочниках по переводу, особенно при переводе с русского языка на английский. Вопросы перевода имен



Рис. 1. Группы лексики, составляющие терминосферу туризма

собственных на современном этапе развития переводоведения активно разрабатываются доктором филологических наук, лексикографом, лингвистом, профессором МГЛУ Д.И. Ермоловичем [8]. Стратегии перевода таких узких групп онимов, как фитонимы и эргонимы, с русского языка на английский были описаны нами в ряде научных статей [9; 10].

Завершая обзор и систематизацию терминосферы туристического дискурса, представим выделенные лексико-семантические группы в виде схематического рисунка. Напомним, что эти группы выделяются в данном исследовании в связи с их релевантностью для целей перевода.

Таким образом, данная работа представляет собой попытку систематизации туристической лексики в транслатологическом ракурсе. Терминологическая систематизация туристической лексики имеет большое значение в обучении переводу и формировании профессиональной компетенции будущего переводчика. Изучение специфики словарного состава предметного поля, с которым работает переводчик, и обзор лексических задач перевода облегчает работу переводчика на подготовительном этапе переводческого процесса и направлено на создание переводческого глоссария. Переводческий глоссарий как лексикографический инструмент служит базой для следующего этапа работы, подготавливая к устному переводу или экскурсионному сопровождению. Дальнейшую перспективу исследования мы усматриваем в составлении полного двуязычного глоссария туристической лексики для Алтайского туристического кластера, согласованное использование которого приведет к единообразию в переводческом дискурсе и будет способствовать созданию более качественного информационного продукта.

Библиографический список

1. Абдуллаева Ш.Н. Терминосфера: определения, концепции. *Филологические науки. Языкознание.* 2016; № 3: 27–33.
2. Васильева Н.В. Термин. *Лингвистический энциклопедический словарь.* Москва: Советская энциклопедия, 1990.
3. Соковкин В.М. *Что такое фасцинация.* Екатеринбург: Авторская академия фасцинации, 2009.
4. Карасик В.И. *Языковые ключи.* Волгоград, 2007.
5. *Туристический портал Алтайского края ВИЗИТАЛТАЙ.* Available at: https://visitaltai.info
6. Чернышева И.И. *Фразеология современного немецкого языка.* Москва: Высшая школа, 1970.
7. Баранов А.Н., Добровольский Д.О. *Основы фразеологии.* Москва: Флинта: Наука, 2013.
8. Ермолович Д.И. *Русско-английский перевод.* Москва: Аудитория, 2014.
9. Безрукова Н.Н. Актуальные вопросы эргонимии: переводческий аспект (на примере перевода наименований предприятий Алтайского Края). *Язык. Культура. Перевод. Коммуникация: к юбилею профессора Г.Г. Молчановой.* Москва: Тезаурус, 2015: 306–311.
10. Безрукова Н.Н. Проблемы перевода наименований растений с русского языка на английский (на примере фитонимов Алтая). *Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета.* 2015; № 3: 105–109.

References

1. Abdullaeva Sh.N. Terminosfera: opredeleniya, koncepcii. *Filologicheskie nauki. Yazykoznanie.* 2016; № 3: 27-33.
2. Vasil'eva N.V. Termin. *Lingvisticheskij `enciklopedicheskij slovar'.* Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1990.
3. Sokovkin V.M. *Chto takoe fascinaciya*. Ekaterinburg: Avtorskaya akademiya fascinacii, 2009.
4. Karasik V.I. *Yazykovye klyuchi.* Volgograd, 2007.
5. *Turisticheskij portal Altajskogo kraya VIZITALTAJ.* Available at: https://visitaltai.info
6. Chernysheva I.I. *Frazeologiya sovremennogo nemeckogo yazyka.* Moskva: Vysshaya shkola, 1970.
7. Baranov A.N., Dobrovol'skij D.O. *Osnovy frazeologii*. Moskva: Flinta: Nauka, 2013.
8. Ermolovich D.I. *Russko-anglijskij perevod*. Moskva: Auditoriya, 2014.
9. Bezrukova N.N. Aktual'nye voprosy `ergonimii: perevodcheskij aspekt (na primere perevoda naimenovanij predpriyatij Altajskogo Kraya). *Yazyk. Kul'tura. Perevod. Kommunikaciya: k yubileyu professora G.G. Molchanovoj.* Moskva: Tezaurus, 2015: 306-311.
10. Bezrukova N.N. Problemy perevoda naimenovanij rastenij s russkogo yazyka na anglijskij (na primere fitonimov Altaya). *Vestnik Pyatigorskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta.* 2015; № 3: 105-109.

Статья поступила в редакцию 14.09.22

УДК 811.512.123 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-334-336

***Atakaeva F.Sh.**, Cand. of Science (Philology), senior lecturer, Umar Aliev Karachay-Cherkess State University (Karachaevsk, Russia),*
E-mail: farida.atakaeva@mail.ru

THE NAMES OF RESIDENTIAL PREMISES AND HOUSEHOLD ITEMS IN NOGAI. The article deals with features of names of residential premises and household items in Nogai. The study of everyday vocabulary, containing a huge number of words that are absent in the modern Nogai literary language, is a unique material for the study of the history and ethnogenesis of the people. The article analyzes words in comparison with examples from other Turkic languages, with the involvement of dialect material, in comparison with the literary language. The highlight of the article is focused on their dialect synonyms. The results of the analysis of the language material allow us to conclude that the everyday vocabulary of the Nogai people is very extensive and forms an important part of the vocabulary of the moyther language. The materials, conclusions and generalizations obtained can be used in the compilation of various terminological, explanatory dictionaries. They will find application in the practice of teaching Nogai in pedagogical educational institutions and general education schools.

Key words: **Nogai, dialect, household vocabulary, names of residential premises, home furnishings.**

***Ф.Ш. Атакаева**, канд. филол. наук, доц., Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск,*
E-mail: farida.atakaeva@mail.ru

НАИМЕНОВАНИЯ ЖИЛОГО ПОМЕЩЕНИЯ И ПРЕДМЕТОВ ДОМАШНЕЙ ОБСТАНОВКИ В НОГАЙСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматриваются особенности названий жилого помещения и предметов домашней обстановки в ногайском языке. Изучение бытовой лексики, содержащей огромное количество слов, отсутствующих в современном ногайском литературном языке, представляет уникальный материал для исследования вопросов истории и этногенеза народа. В работе проводится анализ слов в сравнении с примерами из других тюркских языков с привлечением диалектного материала, в сравнении с литературным языком, акцентируется внимание на их диалектных синонимах. Результаты анализа языкового материала позволяют сделать вывод, что бытовая лексика ногайского народа весьма обширна и составляет важную часть словарного запаса родного языка. Материалы, полученные выводы и обобщения могут быть использованы при составлении различных терминологических, толковых словарей, найдут применение в практике преподавания ногайского языка в педагогических учебных заведениях и общеобразовательных школах.

Ключевые слова: **ногайский язык, диалект, бытовая лексика, названия жилого помещения, предметы домашней обстановки.**

Бытовая лексика, выражая наиболее необходимые жизненные понятия народа и охватывая различные стороны человеческого быта, его повседневной жизни, составляет важную часть словарного состава ногайского языка. Системное исследование бытовой лексики ногайского языка, являясь одним из актуальных вопросов ногайского языкознания, даёт возможность представить развитие слова в пределах одного языка, расширение или сужение его семантики.

Актуальность темы обусловлена неизученностью бытовой лексики ногайского языка. Основная цель работы заключается в выявлении и описании единиц этой предметно-тематической группы бытовой лексики ногайского языка. Исходя из этого, определяются следующие задачи: выявить полный список наименований жилого помещения и предметов домашней обстановки; описать семантику этих единиц.

Научная новизна работы заключается в том, что лексико-семантическая группа бытовой лексики, связанная с наименованиями жилого помещения и предметов домашней обстановки в ногайском языке, взята в качестве объекта для системного лингвистического исследования.

Теоретическая значимость заключается в том, что основные положения исследования могут найти применение в теоретическом курсе по лексикологии и лексикографии ногайского языка, при изучении процессов формирования отраслевых терминосистем.

Практическая ценность определяется возможностью использования результатов исследования при дальнейшем изучении отраслевой лексики ногайского языка, при составлении учебно-методических пособий по лексикологии ногайского языка.

По историческим сведениям, не все ногайцы – кочевники и полукочевники – стали вести оседлую жизнь одновременно. Одна группа астраханских ногайцев первой стала строить дома саманного типа, *кара уьйли ногай*, т. е. «ногайцы с черными домами», получившие в русской истории название «юртовские татары». Они начали расселяться вокруг Астрахани и заниматься в основном земледелием: сеять пашни, выращивать овощи, возделывать сады. У них стали появляться различные аулы – Сеитовка, Хожатаевка и др.

Кочующие с XVII века на Северном Кавказе ногайцы Казыева улуса или Малой Ногайской орды, расселяясь по берегам рек Кубани, Лабы, Урупа, Кумы и др. соседствуя с оседлыми местным населением: черкесами, абазинами, кабардинцами, балкарцами и карачаевцами, также стали строить саманные дома, оседать на одном месте. Так появились ныне известные старинные ногайские аулы на Кубани и Зеленчуках: а. Тохтамышевский (ныне а. Икон-Халк), Орак эли (ныне а. Эркин-Юрт) и другие. Около сорока ногайских аулов располагались вокруг Пятигорья к середине XIX века, о чем свидетельствуют многие топонимические названия ногайского происхождения, бытующие на Кубани и Ставрополье. Например, с. Курсавка (от ног. *курсав* «обруч»), с. Нагутское (от ног. *ногут* «фасоль») и мн. другие.

По данным А.А. Шенникова, ногайцы появились в Крыму уже в XV веке и заселили её степную часть Северного Причерноморья, занимались скотоводством и земледелием, строили дома кирпичного типа [1, с. 12]. Также и в настоящее время на территории Молдавии, Южной Украины сохранились названия ногайского происхождения. Например, этнотопоним г. Комрат в Молдавии. Позже всех групп ногайцев осели караногайцы Дагестана к 30-м годам XX столетия. Ногайцы, известные в истории как кочевники или полукочевники, являются ныне самым оседлым этносом, проживая не в кибитках, а в саманных, каменных домах в своих аулах и в некоторых городах Северного Кавказа и г. Астрахани.

Наиболее значимыми наименованиями жилого помещения в ногайском языке являются «дом», «изба». Для их обозначения в ногайском языке имеется несколько синонимов. Слово *юрт ~ журт* в диалектах и в литературном языке имеет значения: 1) *диал.* родина, родное место, отчизна; 2) дом, жилище, двор, родной очаг [2, с. 451]. Ср.: тат. *йорт*, *жорт*, башк. *йорт* «дом с постройками, усадьба, двор», туркм. *йурт*, *йуғырт* «дом, юрта» и т. п. Слово имеет широкое распространение во многих языках Евразии и исключительно многозначно.

По мнению известного татарского этимолога Р.Г. Ахметьянова, в Среднем Поволжье слово *юрт* известно с глубокой древности [3, с. 132].

Слово *уьй* обозначает «дом, хата, сакля, изба, жилище, здание» [2, с. 387] и является самым употребительным и образующим сложные слова, характеризующие разновидности дома. Данное слово в том же значении было зафиксировано в древнетюркском языке [4, с. 623].

Понятие жилище передаётся ещё словом *мекан ~ мекам*, имеющим следующие значения «жилье, обиталище, кров; приют, местожительство; местонахождение, местопребывание» [2, с. 220].

Наиболее употребительным из этих названий жилища в ногайском языке является слово *уьй*. На его основе возникли многочисленные обозначения разновидностей дома, в которых нашли отражение наименования материала, из которого построен дом, его размер, например: *агаш уьй* «деревянный дом» < от *агаш* «дерево, деревянный» + *уьй* «дом»; *тас уьй* «каменный дом» < от *тас* «камень, каменный» + *уьй* «дом»; *кирпиш уьй* «кирпичный дом» < от *кирпиш* «кирпич, кирпичный» + *уьй* «дом»; *шарлак уьй* «одноэтажный дом» < от *шарлак* «этаж» + *уьй* «дом»; указываются функции и назначения дома, так у кубанских ногайцев лексема *аят уьй* означает «сени, передняя» < от *аят* «прихожая» (в дом) + *уьй* «дом»; *конак уьй* «гостиная, кунацкая», *этн.* горница» < от «конак, гость» + *уьй* «дом»; *кулак уьй* «пристройка к дому, помещения, где хранятся вещи» < от *кулак* «ухо» + *уьй* «дом».

С. Капаев, автор книги «Ногайский дом», называет еще одну разновидность дома: *ябув уьй* «крытый дом». Вот как он описывает его: «Во времена детства моего отца стены такого дома были сотканы из тальника. Эти дома были известны как *шетен уьй* «плетеный дом» (из прутьев, ветвей). Эти плетеные домики снаружи и изнутри мазали глиной. Крышу дома крыли *ябувом*, растением, которое произрастает в болотистых местах. Это растение не пропускает через себя влагу, поэтому из него делали крышу. Такой дом возводится без единого гвоздя, стропил и перекладины, которые подгоняются друг к другу» [5, с. 8-9]. Впоследствии эти дома исчезли, вместо них появились саманные, кирпичные дома. У степных ногайцев саманные дома стали строиться наряду с кибитками в конце XIX веке.

С. Капаев в своей книге, рассказывая о ногайском доме, приводит многие слова, связанные с частями дома. В значении «кухня», «уголок избы» он употребляет слова *казан уьй, казан пеш, боьлме*. По его мнению, *боьлме* – это часть дома. У караногайцев боьлме обозначает «комнату» [6, с. 87]. У кубанских ногайцев «комната» имеет значение *пеш* (от русского слова печь). Таким образом,

у кубанских ногайцев русизм *пеш* имеет два значения: 1) печь, печка; 2) комната [2, с. 268]. Еще у караногайцев кухня именуется *ашкана ~ аскана* от *ас, аш* «еда» + *кана ~ хана* фарсизм «помещение», т. е. помещение для еды.

Основным атрибутом жилищ была печь, которая в ногайском языке выражена словом *пеш* от русского печь. Понятие «дымоход» в ногайском языке передаётся словом *шыгарак* и имеет значение «труба, наружный дымоход» [2, с. 419]. Это же понятие в Русско-ногайском словаре даётся описательно с помощью словосочетаний: *«туьтин йолы»*, т. е. «путь дома» и *пеш кутыгы*, т. е. «ящик печи». Понятие «задвижка печи» передаётся словом *сукпа*, образованное от глагола *сук*: «1) вонзать, втыкать; 2) совать, всовывать, просовывать» + имяобразующий аффикс *-па* [2, с. 312]. Понятие «труба» (по Русско-ногайскому словарю) выражается несколькими словами-синонимами – «труба, одак, кона, дуьдик» [7, с. 633].

В ногайском языке бытует слово *тандыр* [7, с. 403], которое отсутствует в ногайском словаре, но синонимично слову «очаг». Ср.: в древнетюркском *tamdu ~ tamduq* «огонь, пламя», видимо, от *tamdur* «зажигать, разжигать» [4, с. 531]. С тандыром, отмечает С. Капаев, у ногайцев связано много примет. Так, например, раньше тот, кто уходил из дому надолго, наступал пяткой на тандыр, что означало: он обратно вернётся к родному очагу [5, с. 17].

Обстановка и убранство ногайских изб в недалёком прошлом были проще. В домах устраивались нары, на которых спали, ели, работали. Понятие «нары» в диалектах и литературном языке передаётся следующими словами: *тактабан* (СН), *тактамет или тактамбет* (КН). Это понятие передаёт ещё слово *тоьр*, которое использовалось и в кибитке, перешло в кирпичные дома, но сохранило ещё следующие значения: «1) красный угол, почётное место в комнате (в глубине комнаты; 2) убранная, постланная постель» [2, с. 361]. В некоторых диалектах понятие «нары» выражается словом *тапшан* «тапчан». В основном это слово используются чабанами. Тактаметы и тапшаны делались из досок. Они стояли на козлах. Вот что сообщает С. Капаев о тактамете: «Тактамет стоял на северной стороне комнаты. Им сейчас кубанские, астраханские ногайцы не пользуются. Тактамет делали из прочных обтёсанных досок, похожими на топчан (тапшан). На него стелили войлок. На нем отдыхал и стар, и млад. Очень удобен для отдыха. У дагестанских ногайцев нет ни одного дома, где не было бы тактамет» [5, с. 30].

В ногайском доме у степняков была ещё одна разновидность нар, которая называлась *миндер*. Если тахтамет делали из досок, то миндер строился из саманного кирпича высотой 40 сантиметров, с боков и сверху его обмазывали глиной, как и пол дома. На миндер стелили войлоки. На нем также спали, отдыхали, ели, работали. Слово миндер, видимо, происходит из арабского *минбар* «возвышение». Это слово незнакомо кубанским ногайцам. На тахтамете, миндере собирались постельные принадлежности: матрацы, одеяла, подушки. Кроме этого «миндер» имеет значение «трибуна».

К названиям предметов мебели можно отнести ещё русские заимствования, которые подвергались фонетическому освоению ногайским языком и вошли в общенародный язык, но в написании сохраняется русская орфография. Например, *ыстол* «стол», *каравat* или *кравat* «кровать».

Слово «кровать» в ногайском языке имеет синоним *орындык* [2, с. 252]. Существует ряд словосочетаний со словом *орындык*: *агаш орындык* «деревянная кровать», *такта орындык* «топчан», *темир орындык* «железная кровать», *орындык бел* «перекладины кровати». Любопытно, что слово *орындык* в различных фонетических модификациях бытует и в татарском языке, и его диалектах со значением «стул», «табуретка». По данным Т.Х. Хайрутдиновой, «слово *урундык* в говорах мешарского диалекта бытует в форме *урдык* и повсеместно встречается в значении «стул, табуретка». Кроме того, в отдельных говорах слово *урдык* функционирует в значении «скамья; нары в избе; кровать». В говорах сибирских татар отмечен вариант *урынтык* «нары в избе». В бастанском говоре *урныk* обозначает как скамью, так и нары» [8, с. 71]. Ср.: кирг. *«орундук»*, уйг. *«орундук»* «стул, табуретка».

В ногайском языке понятия «стул», «табуретка» передаётся различными синонимическими единицами. В большинстве диалектов в литературном языке бытует слово *олтыргыш* «стул, табуретка, скамья» [2, с. 245]. У кубанских ногайцев наиболее употребительно слово *шат* в значении «низкая табуретка» [2, с. 406]. Ср.: тат. *утыргыч* «скамеечка, табуретка, стул» [8, с. 142].

К предметам домашней обстановки можно отнести сундук, который имелся и имеется почти в каждом ногайском доме. Такой ящик с крышкой и замком был предназначен для хранения вещей. На нем аккуратно складывались и постельные принадлежности. В ногайском литературном языке и в его диалектах понятие «сундук» обозначается словом «сандык» [2, с. 287]. Слово сандык встречается ещё в составе словосочетаний *кол сандык* «сундучок», *кобан сандык* «сундук для посуды», *крым сандык, сандык ас* «свадебное угощение, которое приносят сваты» [2, с. 287]. Ср.: в златоустовском говоре татарского языка *аш сандык* «сундук, в котором родители жениха везут угощение для свадьбы» [8, с. 73]; кум. *сандык*, узб. *сандик*, тур. *sanduk* «сундук, ящик» [4, с. 125].

С. Капаев о сундуке повествует следующее: «Сандык. Видимо, это слово произошло от слова *салдык* «положили». Затем оно превратилось в форму «сандык». И сейчас в некоторых тюркских языках вместо «сандык» называют «салдык». Наш домашний сундук (сандык) ничем не отличался от других сундуков. Он мог быть четырёхугольным, обрамлённым белой жестью, узорчатым по краям. В те времена сундук выполнял функцию современного шифоньера. Туда люди клали новую одежду, другие необходимые вещи» [5, с. 34–36]. Так как в сундуке хранились скрытые от посторонних глаз немногие богатства дома, сундук называли еще *сыр сандык* «тайный сундук». Были еще *кол сандык* (букв.: ручной сундук). Они представляли собой современные сумки или небольшие чемоданы. В кол сандык женщины клали свои иголки, нитки, всякую мелочь. Девушки в кол сандык собирали свои серьги, браслеты, амулеты, духи и т. д.

На кухонной стороне к стене прибивались полочки для посуды. В ногайском языке и его диалектах такие полочки выражаются словом *уьндирик* «полка». Вот что пишет С. Капаев о полке: «Деревянная витрина, висящая на стене рядом с камином. Там было несколько чашек, горшков, деревянных чашек, большая тарелка и так далее» [5, с. 8–9].

Наименования осветительных приборов могут составить в ногайском языке особую тематическую группу. В прошлом избы освещались лучиной, которая повсеместно называлась *шыра* [2, с. 423]. К настоящему времени это слово устарело и вышло из употребления, встречается в произведениях фольклора, в переводной литературе. Слово *шыра* бытует в некоторых других тюркских языках: тат. *чыра*, башк. *сыра* «лучина, лучинка».

Понятие «лампа» в ногайском языке передаётся словом *шырак* [2, с. 423]. Это слово находится в активном употреблении, образует многие словосочетания: *аспалы шырак* «висячая лампа», *электрический шырак* «электрическая лампа», *мелтели шырак* «керосиновая лампа», *картоп шырак* и *шам шырак* «свечка» [2, с. 423]. До недавнего прошлого керосиновые лампы встречались двух видов: *онлык шырак* «десятилинейная лампа» и *етилик шырак* «семилинейная лампа». С появлением электроламп необходимость в керосиновых лампах отпала. Стекло лампы называлось *шырак сисе,* или *шырак дуьрбеси*. Слово *шырак* является персидским заимствованием и с некоторыми фонетическими и семантическими изменениями встречается в других тюркских языках: тат. *чырак* «лучина», кум. *чырак* «свеча, лампа керосиновая», каз., ккалп. *шырак* «свеча», башк. *сырак* «лучина, фонарь, светильник».

Понятие «свеча, свечка» до недавнего времени выражалось словом *шам,* или *шам-шырак* [2, с. 404; 423]. В современном ногайском языке слово *шам* устарело и вышло из употребления, вместо него употребляется русское «свеча». Слово *шам* также является персидским заимствованием.

В ногайском языке и его диалектах в значении «лампа» употреблялись арабизмы *калымен* и *камбел*, сохранившиеся в фольклорных произведениях. Например: *«Хатыным оьлди, камбелим соьнди»* – «Умерла жена, потухла лампа» (здесь идёт речь о хорошей жене).

К осветительным приспособлениям относятся спички. В ногайском языке и его диалектах употребительно слово *серник* [2, с. 295]. В разговорной речи встречается его синоним – русизм «испишке». Понятие «спички» в разных тюркских языках передаётся неодинаково. Так, по данным Т. Хайрутдиновой, в татарском литературном языке и в большинстве говоров употребляется слово *шырпы* [8, с. 77–78]. В ногайском же языке слово *шырпы* означает «валежник» [2, с. 423].

Следует отметить, что в связи с изменением социально-экономической обстановки, в жизни, с перестройкой быта меняются названия традиционных предметов домашней обстановки за счет заимствований из других языков, в частности из русского. Некоторые наименования жилого помещения в ногайском языке исчезают из употребления, переходя в разряд устаревших слов – историзмов и архаизмов. Спустя каких-нибудь 70–80 лет какая-то их часть станет неизвестна молодому поколению, сохраняясь лишь в фольклорных произведениях. Многие названия предметов домашней обстановки в настоящее время еще востребованы в языке и относятся к лексике активного употребления, сохраняя ногайский язык в зоне коммуникативной пригодности.

В заключение представим следующие выводы:

– лексика, которая относится к материальной культуре ногайского народа, является самой подвижной частью словарного состава языка;

– она включает в себя названия предметов и явлений, связанные с повседневной жизнью человека;

– занимает важное место в лексическом составе ногайского языка;

– многие названия этой тематической группы уходят из употребления в пассивный словарь.

В рамках этой работы была упомянута лишь часть наименований жилого помещения и предметов домашней обстановки ногайского дома, поэтому работа по сбору, инвентаризации и комплексному исследованию бытовой лексики должна быть продолжена, так как является одной из актуальных задач ногайского языкознания.

Библиографический список

1. Шенников А.А. Жилые дома ногайцев Северного Причерноморья. *Славяно-русская этнография.* Ленинград: Географическое общество СССР, 1973: 47–52.
2. *Ногайско-русский словарь.* Москва: ГИИНС, 1963.
3. Ахметьянов Р.Г. *Общая лексика материальной культуры народов Среднего Поволжья.* Москва: Наука, 1989.
4. *Дренетюркский словарь.* Ленинград: Наука, 1969.

5. Капаев С.И. *Ногайдынъ уьйи.* Черкесск: Ставропольское книжное издательство, 1995.
6. Баскаков Н.А. *Ногайский язык и его диалекты.* Москва – Ленинград: АН СССР. 1940.
7. *Русско-ногайский словарь.* Москва: ГИС, 1956.
8. Хайрутдинова Т.Х. *Бытовая лексика татарского языка (посуда, утварь, предметы домашнего обихода).* Казань: Фикер, 2000.

References

1. Shennikov A.A. Zhilye doma nogajcev Severnogo Prichernomor'ya. *Slavyano-russkaya `etnografiya.* Leningrad: Geograficheskoe obschestvo SSSR, 1973: 47-52.
2. *Nogajsko-russkij slovar'.* Moskva: GIINS, 1963.
3. Ahmet'yanov R.G. *Obschaya leksika material'noj kul'tury narodov Srednego Povolzh'ya.* Moskva: Nauka, 1989.
4. *Drenetyurkskij slovar'.* Leningrad: Nauka, 1969.
5. Kapaev S.I. *Nogajdyn` u'ji.* Cherkessk: Stavropol'skoe knizhnoe izdatel'stvo, 1995.
6. Baskakov N.A. *Nogajskij yazyk i ego dialekty.* Moskva – Leningrad: AN SSSR. 1940.
7. *Russko-nogajskij slovar'.* Moskva: GIS, 1956.
8. Hajrutdinova T.H. *Bytovaya leksika tatarskogo yazyka (posuda, utvar', predmety domashnego obihoda).* Kazan': Fiker, 2000.

Статья поступила в редакцию 14.09.22

УДК 811.251 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-336-339

Vadzhibov M.D., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: malikvad@yandex.ru*

FORMATION AND FUNCTIONING OF HOMONYMS IN MEZHGUL TALK UNDER THE CONDITIONS OF TABASARAN-RUSSIAN BILINGUALITY. The article discusses an issue of formation and functioning of homonyms in the Mezhgyul dialect in the context of Tabasaran-Russian bilingualism, i.e., those homonymous pairs that arose in the dialect under the direct influence of the Russian language and are used in it are analyzed. The specificity of the study is also related to the fact that the dialect contains homonyms that are not represented in the literary form, dialects and subdialects of the Tabasaran language. The topic under consideration is actually little studied, which gives us the opportunity to emphasize the scientific novelty of the work and contribute to Dagestan comparative linguistics. At the same time, it is important to note that the researcher observes a trend of development or attenuation of interference phenomena due to objective and subjective reasons in the modern bilingual society, which, of course, is an urgent problem in the educational process, because the use of unwanted homonyms in speech, which are usually significant in a situational context, depends on the age of the speakers and on their degree of knowledge of the Russian language. Homonyms in the bilingual environment, which in fact is the communication of the intergyuls, as a result of the adaptation of foreign words through the Russian language, are mainly represented among nouns.

Key words: **homonyms, bilingualism, Tabasaran language, Russian language, Mezhgyul dialect, adaptation.**

М.Д. Ваджибов*, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: malikvad@yandex.ru*

ОБРАЗОВАНИЕ И ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ОМОНИМОВ В МЕЖГЮЛЬСКОМ ГОВОРЕ В УСЛОВИЯХ ТАБАСАРАНСКО-РУССКОГО ДВУЯЗЫЧИЯ

В статье обсуждается вопрос об образовании и функционировании омонимов в межгюльском говоре в условиях табасаранско-русского двуязычия, т. е. подвергаются анализу те омонимичные пары, которые под непосредственным воздействием русского языка возникли в говоре и используются в нем. Специфика исследования связана и с тем, что в говоре имеются омонимы, которые не представлены в литературной форме, диалектах и говорах табасаранского языка. Рассматриваемая тема фактически является малоисследованной, что дает нам возможность подчеркивать научную новизну работы и вносить свой вклад в дагестанское сопоставительное языкознание. При этом важно отметить, что мы наблюдаем тенденцию развития или затухания интерферентных явлений в силу объективных и субъективных причин в современном двуязычном социуме, что, разумеется, является актуальной проблемой в образовательном процессе, ибо употребление в речи нежелательных омонимов, которые обычно значимы в ситуативном контексте, зависит от возраста носителей говора и от уровня владения русским языком. Омонимы в билингвальной среде, каковой фактически является коммуникация межгюльцев, как результат адаптации иноязычных слов через посредство русского языка в основном представлены именами существительными.

Ключевые слова: **омонимы, двуязычие, табасаранский язык, русский язык, межгюльский говор, адаптация.**

Многолетние или вековые двуязычные контакты, естественно, приводят часто к взаимовлиянию языков, в результате чего один язык оказывается в выигрышном положении и влияет на другой язык, функции которого сужаются по объективным и субъективным причинам. В табасаранско-русском двуязычии имеет место одностороннее влияние, т. е. русский язык оказывает воздействие на табасаранский, но не наоборот. Таково положение, которое сложилось исторически. Носители этих двух языков не соседствуют друг с другом и поэтому непосредственно не контактируют в ареале распространения табасаранского языка, носители которого в основном проживают на территории Табасаранского и Хивского районов Южного Дагестана. В последние годы многие табасаранцы переехали жить в Дербентский район и города Республики Дагестан.

Русский язык является языком русской нации и государственным языком в РФ и в ряде стран. Естественно, функциональные возможности данного языка не только как языка образования на всей территории Российской Федерации в разы шире роли табасаранского языка, который изучается в качестве учебной дисциплины в образовательных учреждениях региона. Целью статьи является описание, каким образом возникают и функционируют омонимы в говоре селения Межгюль Хивского района в условиях табасаранско-русского двуязычия. Применение сочетания «табасаранско-русское двуязычие» продиктовано тем, что мы наблюдаем тенденцию распространения русского языка в пределах использования указанного выше говора. В таком билингвизме преобладающим в коммуникации, естественно, является межгюльское наречие табасаранского языка. Русским же языком в основном межгюльцы пользовались и пользуются в официальной сфере общения, а в настоящее время прослеживается его употребление и в разговорно-обиходном стиле.

Наречие данного населенного пункта с однородным национальным составом отличается от других говоров табасаранского языка рядом особенностей, в том числе при образовании и реализации омонимичных пар в вербальной речи, что считаем актуальной темой в силу наличия в табасаранском языке интерферентных явлений, возникших под влиянием русского языка. При этом важным является решение следующих задач: 1) выяснить, какие омонимы появились в межгюльском говоре в результате заимствований из русского языка и через его посредство; 2) дать конкретные примеры возникновения и применения в речи описываемых лексем; 3) описать структуру омонимичных пар в начальной и косвенной формах; 4) подчеркнуть особенности употребления омонимов в говоре; 5) выявить тенденцию развития данного явления в отдельно взятом говоре.

Омонимы говора до сих пор не подвергались специальному исследованию: мы делаем попытку описывать способы их образования и употребления в устной коммуникации, что подчеркивает научную новизну настоящего изыскания.

Поскольку межгюльский говор не имеет письменной формы, мы условно омонимами в наречии рассматриваем слова, которые произносятся одинаково, но имеют разные значения. При этом учитываем тот факт, что основным принципом орфографии в табасаранском литературном языке является фонетический. Наше исследование, вероятно, поможет внести некоторые коррективы в традиционное содержание науки о табасаранском языке. С этим и связана теоретическая значимость рассматриваемой проблемы. Практическая же значимость объясняется возможностью применения данных настоящего исследования в преподавании диалектологии табасаранского языка, внедрения результатов в подготовку лекций по табасаранскому языку, использования материалов работы в разработке спецкурса по омонимии дагестанских языков.

Как написано выше, вопрос о появлении и употреблении омонимов в межгюльском говоре специально не обсуждался, хотя об омонимах известно с незапамятных времен – в античности впервые термин «омоним» ввел Аристотель. В литературе читаем о том, что «явление омонимии в ногайском языке и сегодня

является одним из малоизученных» [1, с. 12], что актуально для наречий и литературной формы табасаранского языка.

Важно отметить, что в межгюльском говоре омонимы возникают различными способами. К примеру, обсуждаемое явление связано с тем, что в говоре исчезли лабиализованные звукофонемы (так называемые билабиализованные согласные), которые функционируют в южных говорах и литературном языке,

ср.: хивский говор и литературный язык: на**кьв** (‘могила‘) – на**кь** (‘вчера‘),

межгюльский говор:на**кь**[1]на**кь**[2].

Или в говоре имеет место замена усиленных согласных аффрикат щелевыми, что привело к появлению омонимов:

ср.: хивский говор и литературный язык:

чч*ил* (‘ягненок‘) – *жил* (орфогр.) – ***жж****ил* (орфоэп.) (‘земля‘).

межгюльский говор:**жж**ил[1] (‘ягненок‘) – **жж**ил[2] (‘земля‘).

В южных говорах (в том числе и в межгюльском) представлены омонимы, которые появились в результате дегеминации усиленных спирантов [2, с. 46], что отражено и в литературном языке, ср.:

Литературный язык и южные говоры: северные говоры:

йи**шв**[1] ¬ йи**швшв**йи**швшв**(‘*ночь*‘),

йи**шв**[2] йи**шв** (‘*место*‘).

Перед нами появившиеся в результате внутриязыковых процессов пары, в которых даны как слова одной и той же части речи (существительные *йишв*[1] – *йишв*[2], *жжил*[1] – *жжил*[2]), так и лексемы, относящиеся к разным частям речи (существительное *накь*[1] – наречие *накь*[2]). Обычно же в языке можно наблюдать явление омонимии по отношению к одним и тем же частям речи. Особенно это проявляется при заимствовании лексем через посредство русского языка.

Исследователь С.А. Руткевич пишет о том, что стилистический ресурс омонимии используется специалистами и рядовыми носителями языка [3, с. 79]. Поскольку в нашей работе речь идет об образовании и функционировании омонимов в говоре под влиянием русского языка, мы не склонны считать, что омонимия в такой ситуации выполняет некую стилистическую функцию. Исключением является разговорно-обиходный стиль, повсеместно используемый в населенном пункте, в котором как раз таки функционируют рассматриваемые омонимы.

В межгюльском говоре табасаранского языка омонимия, естественно, в первую очередь развивается как результат фонетических изменений. В XX – начале XXI вв. данное явление выглядело как следствие влияния русского языка на адаптацию заимствований к законам табасаранского языка в условиях табасаранско-русского двуязычия. Омонимы в настоящее время в межгюльском говоре действительно появляются благодаря русскому языку, ибо при нынешних условиях только русский язык способен повлиять на говоры табасаранского языка.

Явление омонимии, характерное для межгюльского говора, по нашим данным, свойственно и другим говорам и наречиям табасаранского языка, но различия мы находим в образовании ряда пар омонимов и в склонении этих пар. Будучи частью нитрикского диалекта, основы табасаранского литературного языка, указанный говор при употреблении омонимов отличается даже от соседних говоров, в которых некоторые приведенные ниже примеры никак не могут выступать в роли слов, совпадающих по звучанию, но различающихся по значениям. При этом подчеркиваем, что в самом говоре данные в работе омонимы по-разному воспринимают и сами жители селения Межгюль. Употребление той или иной единицы зависит от возраста и образования. Чем моложе носитель, тем реже он использует представленные в работе омонимы. Поведение русизмов в говоре разное, как и словесное содержание речевых отрезков различных носителей межгюльского наречия.

Русизмы и вся иноязычная лексика, проникающие в говор через посредство русского языка, способствуют появлению омонимов в другой языковой среде, воспринимаются и произносятся носителями местного наречия по-разному, прежде всего, в зависимости от возраста и полученного образования, как отмечено выше.

В течение XX века иноязычные слова через посредство русского языка и русскую лексику в основном говор заимствовал через письменную речь (художественную литературу, СМИ: печатные – газеты и журналы; электронные – телевидение и радио и т. д.). В настоящее же время носители говора информацию на русском языке обычно получают через Интернет. В подростковую же речь русизмы проникали и проникают через учебную и художественную литературу. Но в основном в нынешних условиях этому содействует Всемирная паутина – глобальная сеть.

В работе мы даем те омонимы, обнаруженные нами в настоящее время, которые функционируют в живой речи носителей говора. Подчеркиваем, что данные омонимы возникли в результате адаптации к законам говора заимствований из русского языка и через его посредство. В основном они встречаются среди существительных.

Фонетическая, лексическая и грамматическая адаптация иноязычных слов на синхронном уровне приводит к появлению омонимов. Прежде всего, опишем возникшие в последние годы и функционирующие в говоре лексические омонимы.

1. Омонимы появились при переходе русского **О** в табасаранский **У**:

Турф[1] (‘редька‘) – *турф*[2] (‘торф‘). *Бисни* ***турф***[1] *гъубзунза* (‘В огороде посадил редьку‘). *Гъулан гъирагъжжихъ* ***турф***[2] *гъибихъну* (‘На окраине селения нашли торф‘).

Пул[1] (‘деньги‘) – *пул*[2] (‘пол‘). *Ъузу* ***пул***[1] *гъадабгъунза* (‘Я получил (взял) деньги‘). *Ъузу хӀлаг* ***пул***[2] *гибунза* (‘Я постелил в комнате пол‘).

Турба[1] (‘торба‘) – *турба*[2] (‘труба‘). *Йиз* ***турба***[1] *набштти* (‘где моя торба?‘). *Ъич хӀларихъ газжжи* ***турба***[2] *хъажжа* (‘Возле нашего дома (рядом с нашим домом, у нашего дома) есть (находится) газовая труба‘).

Примечание. Лексическая единица *турба* в значении ‘торба‘ (‘мешок, сумка‘) из говора исчезает – молодежь давно перестала употреблять в речи такую лексему. Вместо нее применяют слово *сумка* (или *портфель*). До 80-х готов XX столетия пожилое население употребляло лексемы *турба* и *чанта*, а молодежь, подростки и жители среднего возраста активно использовали лексему *чанта*, которая означает (‘сумку‘), сшитую из обычной матерчатой ткани, что пригодилось и в качестве школьной сумки.

Рул[1] (‘руль‘) – *рул*[2] (‘роль‘). *Машинжжи* ***рул***[1] *дюжжи бис* (‘Руль машины держи правильно‘). *Тиъатри дуван* ***рул***[2] *ъузуз кьабулабхьундазуз* (‘В театре его (ее) роль мне не понравилась‘).

Худ[1] (‘слива‘) – *худ*[2] (‘ход‘). *Ъузу ъучӀвру* ***худ***[1] *гъипӀунза* (‘Я поел кислую сливу‘). *Ъузу машинжжиз* ***худ***[2] *тувунза* (‘Я дал ход машине (я завел машину)‘).

Ъачут[1] (‘отчет‘) – *ъачут*[2] (‘учет‘). *Ъузу* ***ъачут***[1] *гьаьзурапӀунза* ‘Я подготовил отчет‘. *Ъузу вари шейъарин* ***ъачут***[2] *ъапӀунза* (‘Я сделал (проверил) учет всех вещей‘).

Тук[1] (‘ток, электричество‘) – *тук*[2] (‘тюк, сверток‘). К этой паре подходит еще одно слово *тук*[3] в значении (‘ток‘ – ‘зерновой ток, элеватор‘). *Ъич гъула* ***тук***[1] *хъттабтӀну* (‘В нашем селе отключили свет (электричество)‘). *Ъузу хьуб* ***тук***[2] *гъапӀунза* (‘Я приготовил пять тюков‘). *Колхозжжин* ***тук***[3] *либхурадар* (‘Колхозный ток (элеватор) не работает‘).

Сур[1] (‘моль‘) – *сур*[2] (‘сор, мусор‘). Слово *сур*[2] в значении (‘сор (мусор)‘) используют взрослые межгюльцы. *Шккафжжи* ***сур***[1] *гъаьбкъуьнчуз* (‘В шкафу мы заметили (увидели) моль‘). *Бисни* ***сур***[2] *ъуч гъапӀунза* (‘В огороде собрал сор (мусор)‘).

2. Омонимы возникли вследствие процесса метатезы, перестановки звуков, потому что для табасаранского языка не характерно стечение согласных в анлауте: *турба*[1] (‘торба‘) – *турба*[2] (‘труба‘) (примеры см. выше). Данная пара единична.

3. Омонимы появляются в результате отпадения последних гласных или сочетаний звуков:

Банк[1] (‘банка‘) – *банк*[2] (‘банк‘). ***Банк***[1] *вичари ъабцӀна* (‘Банка полон яблок‘). ***Банк***[2] *ъич хӀларин кьаьлаьхъ хъажжа* (‘Банк находится за нашим домом‘).

КӀампӀани[1] (‘кампания‘) – *кӀампӀани*[2] (‘компания‘). *Ъич* ***кӀампӀани***[1] *Диши хаьрари шулич* (‘Наша кампания состоится на лугах Диши‘). *Ъучв* ***кӀампӀани***[2] *гизаф инсанари лаьхинапӀура* (‘В вашей компании работает много людей‘).

4. Появление омонимичной пары объясняется переходом звука **Э** в звук **И**:

Фирма[1] (‘ферма‘) – *фирма*[2] (‘фирма‘). ***Фирма***[1] *гъулан гъирагъжихъажа* (‘Ферма расположена у окраины селения‘). ***Фирма***[2] *кьабулабхьундазуз* (‘Фирма мне не понравилась‘). Такой пары мы не обнаружили в других говорах южного наречия.

5. Некоторые омонимы возникают в связи с тем, что заимствованное слово по произношению совпадает с исконным или ранее заимствованным словом.

Пир[1] (‘торжество‘) – *пир*[2] (‘святое место‘). *Ъуву* ***пир***[1] *гьаьзур дапӀнава* (‘Ты приготовил (организовал) пир (в настоящем времени)‘). *Раькъоьхъ* ***пир***[2] *хъажжа* (‘У дороги стоит (расположен) пир‘).

Хам[1] (‘кожа‘) – *хам*[2] (‘наглец‘). *Йав хӀлин* ***хам***[1] *кабцӀнайав* (‘Кожа твоей руки испачкана (в настоящем времени)‘). *Ъувуе* ***хам***[2] *вува* (‘Ты хам‘).

Сан[1] (‘количество‘) – *сан*[2] (‘ночью‘) – *сан*[3] (‘должность, звание‘). *Марччарин* ***сан***[1] *адар* (‘Нет счета овцам‘). ***Сан***[2] *узу ъужжи гъаъахундаза* (‘Я ночью хорошо не спал‘). *Лаьхни йав* ***сан***[3] *фициб вуйав?* (‘Какой сан у тебя на работе?‘).

Примечание. *Сан*[2] – данное наречие означает *ночью*, причем эта ночь предшествует сегодняшнему дню. *Сан*[3] – эта лексема в значении *должность, звание* заимствовано через посредство русского языка, и оно редко употребляется.

6. Наращение звуков в начале слова также может привести к образованию омонимов.

Ъусттул[1] (‘стол‘) – *ъусттул*[2] (‘стул‘). Часто с целью избегания омонимии вместо слова *стол* в речи используют сочетание *ъаьхоь ъусттул*, что означает (‘большой стол‘), за которым садятся. А для понятия *стул* используют лексему *ъусттул* или сочетание *дусру ъусттул*, на который садятся. Кроме того, разными являются и формальные показатели, когда мы говорим о столе и о стуле. Живая речь старается устранять омонимию, ср.: *ъусттли****хъ***[1] *дус* (‘сядь, садись за стол‘) – *ъусттли****ъин***[2] *дус* (‘сядь, садись на стул‘). Естественно, с точки зрения логики можно сесть и на стол и рядом со стулом, но язык не принимает таких сочетаний.

Примечание. В этих примерах налицо еще один звуковой процесс: в заимствованиях после адаптации наличествуют усиленные консонанты как результат перехода глухих согласных в позиции «глухой согласный + глухой согласный». Здесь представлена прогрессивная ассимиляция, ср.: *ъус****тт****ул*[1] (‘стол‘) – *ъус****тт****ул*[2] (‘стул‘), *ъисккалат*[1] (‘склад‘) – *ъисккалат*[2] (‘нижняя емкость для воды‘) (пояснения см. ниже).

Кстати, таких омонимичных примеров в говоре немного.

7. Переход двойных (долгих) согласные в одинарные в ауслауте также приводит к омонимии.

Хул[1] (‘канава, ливневка‘) – *хул*[2] (‘холл‘). *Ъич хӀуларин гьирагъжжихъ* ***хул***[1] *хъажжа* (‘Рядом с нашим домом есть канава‘). *Дуву* ***хул***[2] *гъадабгъну* (‘Он купил холл‘).

Суда[1] (‘ссуда‘) – *суда*[2] (‘сода‘). *ХӀулар (мн.ч.) дирккрейге ъучу* ***суда***[1] *гъадабгъунча* (‘Когда строили дом, мы взяли ссуду‘). *Ъуьлик гизаф* ***суда***[2] *кажжа* (‘В хлебе много соды‘).

Бал[1] (‘бал‘) – *бал*[2] (‘балл‘). *Накь* ***бал***[1] *кьанжжи гаьбгъну* (‘Вчера бал начался поздно‘). *Ъузуз къаб* ***бал***[2] *ъазуз* (‘У меня есть двадцать баллов‘).

Как видим, «*Омонимы в табасаранском языке постоянно возникают в результате фонетической адаптации иноязычных заимствований и при их совпадении по звучанию с исконными или неисконными словами*» [4, с. 29].

Явление омонимии развивается и благодаря местной ономастике (антропонимике и топонимике).

Зал[1] (‘мужское имя‘) – *зал*[2] (‘зал‘). ***Зал***[1] *гъи шагьриз гъушну* (‘Зал сегодня уехал в город‘). ***Зал***[2] *инсанари ъабцӀна* (‘Зал полон людей‘).

Мина[1] ‘женское имя‘ – *мина*[2] ‘взрывное устройство‘. В Межгюле принято произносить имя с ударением на конечном гласном: Мина́. В последнее же время через посредство русского языка в говор проникло новое имя Ми́на с ударением на первом слоге. И это привело к появлению омонимичной пары, ср.: ***Ми́на***[1] *дарсариз дуфна* (‘Мина пришла (в настоящее время) на занятия‘). *Гъари бажариз* ***ми́на***[2] *гъибихъну* (‘В лесу мальчики нашли мину‘).

Ъисккалат[1] (‘склад‘) – *Ъисккалат*[2] (букв.: ‘нижняя емкость для воды‘). *Ъисккалат* – это топоним в центре селения, место, где были расположены склады местного колхоза «Красная звезда», а *Ъисккалат* – это родник в центре селения. Значение этих омонимов можно понимать и различать только в ситуативном контексте. ***Ъисккалатариг***[1] *жигьилар ъуч духьна* (‘Под складами собралась молодежь‘) – ***Ъисккалатариг***[2] *гурттар* (мн.ч.) *гахьну* (‘В нижние емкости упало белье (собир.)‘). Такая омонимичная пара, естественно, не представлена ни в одном из говоров табасаранского языка.

Данный выше список можно продолжить следующим рядом омонимичных пар: *брак*[1] (‘регистрация‘) – *брак*[2] (‘порча‘), *газ*[1] (‘платок‘) – *газ*[2] (‘горючее‘), *кар*[1] (‘машина‘) – *кар*[2] (‘глухой‘), *кум*[1] (‘дым‘) – *кум*[2] (‘крестный отец или крестная мать, родственник‘) (используется редко), *лак*[1] (‘краска‘) – *лак*[2] (‘грядка‘), *ранг*[1] (‘должность, звание‘) – *ранг*[2] (‘краска‘), *рук*[1] (‘кустарник‘) – *рук*[2] (‘рок‘), *сетка*[1] (‘приспособление в виде сетчатого плетения на раме‘) – *сетка*[2] (‘авоська‘), *трус*[1] (‘трос‘) – *трус*[2] (‘боязливый человек‘), *тум*[1] (‘том‘) – *тум*[2] (‘семена‘), *тур*[1] (‘приспособление, инструмент для ткацкого станка‘) – *тур*[2] (‘горный козел‘) – *тур*[3] (‘этап‘) – *тур*[4] (‘меч‘) и др.

Возможно появление в речах носителей говора старшего поколения в ближайшем будущем и таких омонимов, *как букс*[1] (‘бокс, вид борьбы‘) – *букс*[2] (‘бокс, гараж‘), *туст*[1] (‘тост‘) – *туст*[2] (‘тост, поджаренный или подсушенный тонкий ломтик хлеба‘), *кал*[1] (‘круглый хлеб‘) и *кал*[2] (‘испражнения‘) и др. При этом, по всей видимости, в речах детей и молодых произнесение в говоре будет совпадать с орфоэпией в русском, учитывая тенденцию устранения из речи элементов интерференции. Это говорит о том, что в настоящее время в речи носителей говора наблюдается склонность к сокращению омонимов, затуханию явления омонимии в отдельно взятом говоре как результат табасаранско-русского двуязычия, что может быть рассмотрено как естественный языковой процесс.

Часто в роли омонимов в коммуникации носителей говора выступают два адаптированных иноязычных слова, ср.: *ъачут*[1] (‘отчет‘, русск.) – *ъачут*[2] (‘учет‘, русск.); *кӀампӀани*[1] (‘кампания‘, лат.) – *кӀампӀани*[2] (‘компания‘, франц.), *фирма*[1] (‘ферма‘, франц.) – *фирма*[2] (‘офис‘, итал.), *банк*[1] (‘банка‘, франц.) – *банк*[2] (‘сберегательный банк, организация‘, итал.) и др.

Как отмечено выше, в основном в роли омонимов выступают имена существительные. При этом нами обнаружена и аналитическая глагольная пара: *диван ъапӀуб*[1] (‘соорудить, изготовить диван‘) и *диван ъапӀуб*[2] (‘судить‘): *ъузу тахтирика* ***диванапӀунза***[1] (‘я из досок изготовил диван‘) – *ъузу балин* ***диванапӀунза***[2] (‘я посудил мальчика‘). В данной глагольной паре слово *диван* (как предмет мебели со спинкой, предназначенный для сидения) проникло в табасаранский язык через посредство русского языка, понятие *диван* в значении *суд* табасаранский язык заимствовал из персидского. И омонимичная пара *диван*[1] – *диван*[2] в говоре самостоятельно функционирует: *магазинжжи* ***диван***[1] *ъадар* (‘в магазине нет дивана‘) – ***диван***[2] *кьанжи гебгъну* (‘суд начался поздно‘). В последнем примере в настоящее время происходит замена слова *диван* русским словом *суд* – это прежде всего мы наблюдаем в подростковой и молодежной речи.

Многие межгюльские омонимы в начальной форме состоят из одного слога. Мало двусложных слов (всего 8 пар: *турба*[1] – *турба*[2], *ъусттул*[1] – *ъусттул*[2], *ъачут*[1] – *ъачут*[2], *Мина*[1] – *мина*[2], *диван*[1] – *диван*[2], *фирма*[1] – *фирма*[2], *суда*[1] – *суда*[2], *сетка*[1] – *сетка*[2]), а трехсложных омонимов в начальной форме нами обнаружено всего 2: *ъисккалат*[1] – *ъисккалат*[2], *кӀампӀани*[1] – *кӀампӀани*[2]. В косвенных формах все омонимы являются двусложными, трехсложными, четырехсложными и т. д., ср.: *Зал*[1] → *Зали* (‘акт. п.‘), *Залихьна* (‘к Залу‘), *Залихъжжи* (‘с Залом‘) и пр. – *зал*[2] → *зали* (‘в зале‘), *залихьна* (‘к залу‘), *залиъин* (‘над залом‘), *залариъин* (‘над залами‘) и др.

Отметим, что данные выше омонимы чаще всего используются в различных языковых контекстах, так как такие лексемы относятся к разным сферам профессиональной деятельности. Если *ъусттул*[1] и *ъусттул*[2] как-то связаны между собой, то понятия *сан*[1] – *сан*[2] – *сан*[3] используются в разных речевых ситуациях и, очевидно, в табасаранском языке не имеют друг к другу никакого отношения.

Омонимию мы рассматриваем как нежелательное явление в языке: «Ведь омонимию иногда называют «болезнью языка», поскольку она снижает информативную функцию слова: разные значения получают одинаковую форму выражения» [5, с. 46].

Мы констатировали, что «в табасаранском языке омонимия проявляется и в косвенных формах. Так, в литературном языке представлена омонимичная пара **хулар** (‘канавы‘) – **хулар** (‘дома‘), чего нет в межгюльском говоре, так как в нем при формоизменении исконно табасаранского слова **хал** (‘дом, комната‘) произносится краткий гласный, где налицо живой звукопереход **а** → **у**: ср.: хал (‘дом, комната‘) → хӀулар (‘дома‘) и хул (‘канава‘) → хулар (‘канавы‘) или хӀулаз лигуб (‘смотреть на дом‘) и хулиз лигуб (‘смотреть на канаву‘). В говоре же омонимами в косвенной форме выступают хулар ‘канавы‘ – хулар (‘холлы‘) (← от слова хул (‘холл‘), ср.: хулиз лигуб (‘смотреть на канаву‘) и хулиз лигуб (‘смотреть на холл‘)» [6, с. 497–498]. Разумеется, совпадающие в падежах и числах косвенные формы появляются благодаря тому, что эти два омонимичных слова употребляются в говоре и в начальной форме как лексемы, которые звучат одинаково, но имеют разные значения. Это так называемые полные омонимы. Л.М. Пазова отмечает, что принято выделять полные и неполные омонимы. «Полные лексические омонимы – слова одной и той же части речи, у которых совпадает вся система форм… Неполные (частичные) омонимы – слова одной и той же части речи, у которых совпадает не вся система форм» [7, с. 100].

К неполным (частичным) в говоре омонимам относится, например, пара *худ*[1] – *худ*[2], т. к. формы этих двух лексем не полностью совпадают. Значение таких слов можно различить фонетически в косвенных формах. *Багъажжи хӀуттар ъуч апӀураза* (‘В саду собираю сливы‘) – налицо звуковой процесс перехода простых гласных в краткие. *Йав худар дуьзжжидар дар* (‘Твои ходы не верные‘). Кстати, частичными являются омонимы в силу наличия кратких гласных в косвенных формах исконных и ранее заимствованных слов межгюльского говора, ср.: *пул*[1] (‘деньги (ед.ч.)‘) → ‘*пӀулар* (‘деньги (мн.ч.)‘) – *пул*[2] (‘пол‘) → *пулар* (‘полы‘); *тук*[1] (‘ток‘) → *тӀукар* (‘мн.ч.‘) – *тук*[2] (‘тюк‘) → *тӀукер* (‘тюки‘) – *тук*[3] ‘элеватор‘ → *тукар* ‘элеваторы‘ и др.

Даже те лексические омонимы, которые появились в результате внутриязыковых звуковых явлений, иногда в говоре выступают как неполные, ср.: *жжилаз*[1] *лиг* (‘смотри на ягненка‘) и *жжилиз*[2] *лиг* (‘смотри на землю‘). В то же время во мн. ч. указанного падежа наблюдаем совпадение форм, ср.: *жжилариз*[1] *лиг* (‘смотри на ягнят‘) – *жжилариз*[2] *лиг* (‘смотри на земли‘). Так же ведут себя те омонимы, которые появились в говоре вследствие адаптации заимствований через посредство русского языка.

Мы пока не обнаружили случаев употребления межгюльцами омографов или омофонов среди существительных, ибо в табасаранском языке ударение обычно падает на последний слог начальной формы или на последний слог основы косвенной формы, а орфография табасаранского литературного языка, как отмечено выше, подчинена фонетическому принципу. В тексте, естественно, все слова приведены в соответствии с произношением в говоре. Если взять смежные явления, то в условиях табасаранско-русского двуязычия возможны только омоформы. Кстати, в табасаранском литературном языке и в ряде южных говоров функционируют масдары-омографы, ср.: *ъу́бзуб* (‘налить‘) – *ъубзу́б* (‘сеять‘), *ъу́бччвуб* (‘сунуть‘) – *ъубччву́б* (‘бить‘) и др.

Фонетические омонимы, очевидно, в межгюльском говоре не могут быть представлены в силу функционирования звукового принципа в орфографии. При этом именно фонетика способствовала появлению многих омонимичных пар, что дает нам право омонимы в говоре называть фонетико-лексическими.

Грамматическими же омонимами являются такие пары, как *сан*[1] – *сан*[2] – *сан*[3] и *накь*[1] – *накь*[2] и др., которые рассматриваем и как результат внутриязыковых процессов, и как результат билингвального контакта. На наш взгляд, грамматические омонимы, возникшие под воздействием русского языка, возможно, в табасаранском языке не могут быть полными. Это предположение, вероятно, станет предметом наших дальнейших научных изысканий.

Мы в работе подробно не рассматриваем фонетические или грамматические омонимов, проанализировали только лексические омонимы, ибо в статье прежде всего речь идет об их образовании и функционировании в межгюльском говоре в условиях табасаранско-русского двуязычия. При этом обратим внимание на следующую мысль: «…Давно уже не является дискуссионным утверждение о том, что омонимия может существовать на любых уровнях языка…» [8, с. 10]. Омонимия существует не только на любых уровнях языка, но и в говорах, наречиях, диалектах языка, но ее употребление говорящими зависит от условий ситуативного контекста.

Таким образом, мы сделали попытку собрать весь фонд омонимов, появившихся и функционирующих в межгюльском говоре как результат табасаранско-русского двуязычия. При этом анализу подверглись только лексические омонимы, и мы обосновали причину, почему не описываем грамматические и фонетические омонимы. Возможно, новые исследования прольют свет и на данную проблему.

На наш взгляд, при табасаранско-русском двуязычии в говоре в настоящее время омонимы могут образоваться прежде всего двумя способами: 1) путем заимствования и его адаптации к законам говора в табасаранском языке, что может

привести к орфоэпическому совпадению двух слов, ср.: *худ[1] – худ[2]*, одно из которых исконно табасаранское (*худ[1]*), а другое – русское или заимствованное через русский язык (*худ[2]*); 2) при заимствовании из других языков разных слов, которые могут совпадать по произношению в межгюльском говоре табасаранского языка, ср.: *диван[1]* (перс.) – *диван[2]* (из русск.), *руль[1]* (голл.) – *руль[2]* (фр.) и др.

Омонимичны в говоре не только начальные формы, но и ряд косвенных, ср.: ***хулиз** лигуб* (‘смотреть на канаву‘) – ***хулиз** лигуб* (‘смотреть на холл‘), ***Ъисккалатариг[1]** жигьилар ъуч духьна* (‘Под складами собралась молодежь‘) – ***Ъисккалатариг[2]** гурттар* (мн.ч.) *гахьну* (‘В нижние емкости упало белье (собир.)‘) и др.

Омонимы в основном представлены среди существительных и структурно в начальной форме обычно состоят из одного слога, косвенные же формы являются многосложными. Исконные лексемы, состоящие из нескольких слогов, являются иноязычными заимствованиями: 8 омонимичных пар состоят из двух слогов, два – из трех. Если пара «*кІампІани[1]* (‘кампания‘) – *кІампІани[2]* (‘компания‘)» образована в результате адаптации иноязычных слов через посредство русского языка, то омонимы «*Ъисккалат[1]* (‘склад‘) – *Ъисккалат[2]* (букв.: ‘нижняя емкость для воды‘)» появились как следствие внутриязыковых явлений после приспособления заимствования склад к законам табасаранского языка.

Очевидно, что со временем некоторые омонимичные пары исчезнут из речи носителей говора. При этом не исключено появление новых омонимов в дискурсивном поведении межгюльцев, что может быть рассмотрено как естественный языковой процесс.

Библиографический список

1. Атакаева Ф.Ш. К вопросу о разграничении омонимов и многозначных слов в ногайском языке. *Формирование профессиональной компетентности будущего специалиста в образовательном пространстве России*: материалы Международной научно-практической конференции. Карачаевск: КЧГУ, 2019: 12–17.
2. Магометов А.А. *Табасаранский язык: (исследование и тексты)*. Тбилиси: Мецниереба, 1965.
3. Руткевич С.А. Стилистическое использование омонимов, полисемантов, речевых клише в рекламной речи. *Веснік Віцебскага дзяржаўнага універсітэта*. 2002; № 2 (24): 79–84.
4. Ваджибов М.Д. Омонимия как результат фонетических изменений (на материале табасаранского языка). *Сборник статей студентов и аспирантов*. Махачкала: ИПЦ ДГУ, 1995: 28–32.
5. Зязикова А.М., Дударова Л.М. Влияние литературной традиции на использование омонимов в речи. *Рефлексия*. 2017; № 2: 46–48.
6. Ваджибов М.Д. О роли русского языка в обогащении лексики межгюльского говора табасаранского языка. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 4 (89): 496–498.
7. Пазова Л.М. К вопросу о полных и неполных омонимах. *Вестник Майкопского государственного технологического университета*. 2010; № 1: 99–103.
8. Головня А.И. *Омонимия как системная категория языка*. Минск: БГУ, 2007.

References

1. Atakaeva F.Sh. K voprosu o razgranichenii omonimov i mnogoznachnyh slov v nogajskom yazyke. *Formirovanie professional'noj kompetentnosti buduschego specialista v obrazovatel'nom prostranstve Rossii*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Karachaevsk: KChGU, 2019: 12-17.
2. Magometov A.A. *Tabasaranskij yazyk: (issledovanie i teksty)*. Tbilisi: Mecniereba, 1965.
3. Rutkevich S.A. Stilisticheskoe ispol'zovanie omonimov, polisemantov, rechevyh klishe v reklamnoj rechi. *Vesnik Vicebskaga dzyarzhaŭnaga universit`eta*. 2002; № 2 (24): 79-84.
4. Vadzhibov M.D. Omonimiya kak rezul'tat foneticheskih izmenenij (na materiale tabasaranskogo yazyka). *Sbornik statej studentov i aspirantov*. Mahachkala: IPC DGU, 1995: 28-32.
5. Zyazikova A.M., Dudarova L.M. Vliyanie literaturnoj tradicii na ispol'zovanie omonimov v rechi. *Refleksiya*. 2017; № 2: 46-48.
6. Vadzhibov M.D. O roli russkogo yazyka v obogaschenii leksiki mezhgyul'skogo govora tabasaranskogo yazyka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 4 (89): 496-498.
7. Pazova L.M. K voprosu o polnyh i nepolnyh omonimah. *Vestnik Majkopskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta*. 2010; № 1: 99-103.
8. Golovnya A.I. *Omonimiya kak sistemnaya kategoriya yazyka*. Minsk: BGU, 2007.

Статья поступила в редакцию 30.09.22

УДК 811.111 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-339-342

***Voyakina E.Yu.,** Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Tambov State Technical University (Tambov, Russia), E-mail: voyackina.elena@yandex.ru*

METAPHORICITY AS THE BASIC PRINCIPLE OF ORGANIZING INTERNET COMMUNICATION. The metaphorical type of nomination, which is realized in the format of conceptual models, is an important principle in the formation of a linguistic picture of the world in Internet communication. The article analyzes the metaphoricity principle as the main principle of organizing Internet communication. Metaphorization is characterized as a cognitive process inextricably linked with perception which proceeds with the help of idealized cognitive models. The author considers reasons for the use of metaphors in Internet communication, among which the lack of terminological apparatus of the emerging virtual environment is highlighted. Based on the empirical material, the most common conceptual metaphors used to describe the phenomena and processes occurring in the Internet environment are given. The role of metaphor in the formation of a secondary picture of the world in the Internet space is substantiated.

Key words: **secondary picture of the world, Internet communication, Internet space, idealized cognitive model, Internet metaphor, conceptual metaphor, metaphoricity.**

***Е.Ю. Воякина**, канд. филол. наук, доц., Тамбовский государственный технический университет, г. Тамбов, E-mail: voyackina.elena@yandex.ru*

МЕТАФОРИЧНОСТЬ КАК ОСНОВНОЙ ПРИНЦИП ОРГАНИЗАЦИИ ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ

Метафорический тип номинации, реализующийся в формате концептуальных моделей, является важным принципом формирования языковой картины мира интернет-коммуникантов. В статье анализируется принцип метафоричности как основной принцип организации интернет-коммуникации. Дается характеристика метафоризации как когнитивного процесса, неразрывно связанного с восприятием, которое протекает с помощью идеализированных когнитивных моделей. Рассмотрены причины использования метафор в интернет-коммуникации, среди которых выделяется отсутствие терминологического аппарата формирующейся виртуальной среды. На основании эмпирического материала приводятся наиболее распространенные концептуальные метафоры, используемые для описания явлений и процессов, протекающих в интернет-среде. Обосновывается роль метафоры в формировании вторичной картины мира интернет-пространства.

Ключевые слова: **вторичная картина мира, интернет-коммуникация, интернет-пространство, идеализированная когнитивная модель, интернет-метафора, концептуальная метафора, метафоричность.**

На сегодняшний день развитие сферы информационно-коммуникационных технологий достигло небывалых высот, продолжая совершенствоваться и усложняться. Интернет-коммуникация как относительно новая форма массовой коммуникации является сейчас неотъемлемой частью жизни практически любого человека, определяя его особенности поведения, ценностные ориентиры и жизненные позиции.

Осмысление и репродукция различного рода информации в интернет-пространстве позволяет проследить тенденции не только общественного развития, но и языкового поведения членов социума. Данный феномен вызывает интерес со стороны исследователей из различных областей науки, в том числе и лингвистов, изучающих вопросы функционирования языка Интернета и формирующегося интернет-дискурса, феномена языковой виртуальной личности, протекания языковых и речевых процессов в интернет-среде в целом, жанровое разнообразие сетевого дискурса, лингвокультурологические, прагматические, социолингвистические, когнитивные и психолингвистические особенности интернет-коммуникации и др. [1–6]. Проводимые исследования дают основание говорить о формировании нового направления лингвистики – интернет-лингвистики (термин Д. Кристала), обладающей междисциплинарным характером и объединившей

все многообразие существующих исследований языковых и речевых процессов, протекающих в интернет-среде [7].

Особое место в интернет-коммуникации отводится метафоре, которая пронизывает все интернет-пространство. Причем речь идет не только о метафорических номинациях, используемых для обозначения различных сетевых процессов и самой коммуникации в интернет-среде (глобальная паутина, сеть, интернет-серфинг и др.), но и в целом о метафорической организации интернет-коммуникации и сетевого контента.

Актуальность настоящего исследования обусловлена тем, что современная интернет-коммуникация, являясь нестабильной, постоянно изменяющейся формой массовой коммуникации, требует многостороннего исследования не только со стороны отдельных лингвистических и экстралингвистических особенностей ее функционирования, но и основных принципов ее организации, которым и является, на наш взгляд, метафоричность. Метафорический тип номинации, реализующийся в формате концептуальных моделей, является важным принципом формирования языковой картины мира интернет-коммуникантов. Поэтому представляется важным исследовать метафорический характер организации интернет-коммуникации.

Цель исследования заключается в том, чтобы раскрыть метафорический характер организации интернет-коммуникации, а также обосновать роль метафоры в формировании вторичной картины мира интернет-коммуникантов.

Достижение поставленной цели предполагает решение ряда исследовательских задач, заключающихся в выборке фактического материала, а именно – метафорических номинаций из текстов Национального корпуса русского языка, в которых упоминаются различные интернет-реалии, а также в выявлении и характеристике наиболее распространенных концептуальных интернет-метафор на основании указанного эмпирического материала.

Научная новизна работы состоит в том, что в ней впервые дается характеристика интернет-коммуникации как единого метафорически организованного коммуникативного пространства на основе анализируемых концептуальных интернет-метафор, показывается взаимосвязь процессов метафоризации и восприятия интернет-коммуникации реципиентом, актуализируется роль метафоры в формировании вторичной картины мира интернет-пространства.

Теоретическая и практическая значимость результатов исследования связана с вкладом в дальнейшую разработку теории метафоры и интернет-лингвистики, а именно – с выявлением возможностей метафорического и в целом тропеического характера организации интернет-коммуникации, возможностью использования полученных выводов при исследовании и интерпретации различных форм сетевого контента, а также в теоретических и практических курсах общего языкознания, стилистики, межкультурной коммуникации, прагмалингвистики, лингвокультурологии и интерпретации текста.

Материалом исследования послужили тексты Национального корпуса русского языка 2003–2022 гг. (ruscorpora.ru), в которых описываются различные сетевые явления и процессы.

Методы, используемые в рамках данного исследования, включали аналитический, описательный, сравнительный, метод сплошной выборки фактического материала, а также метод корпусного анализа.

Рассуждая о метафоричности интернет-коммуникации, важно отметить, что под метафорой подразумевается процесс неявной суперпозиции различных семитических полей, который позволяет структурировать исходный домен X через призму домена цель Y и, следовательно, говорить о ней [8]. Метафора позволяет воспринимать одно понятие с точки зрения другого, не думая, что они объективно одинаковы. Следовательно, речь идет о процессе, посредством которого человек определяет сходство между двумя разными концептуальными областями, и в этом смысле метафора не ограничивается экспрессивной или эстетической ролью. Согласно Дж. Лакоффу, наша обыденная понятийная система, в рамках которой мы мыслим и действуем, метафорична по своей сути [9].

С позиций когнитивной лингвистики метафора неразрывно связана с восприятием, которое проходит с помощью идеализированных когнитивных моделей (описываемых такими лингвистами-когнитологами, как Фоконье, Лангакер, Лакофф, Джонсон и др.) [9–11]. Указанные идеализированные когнитивные модели строятся на основе знаний человека о мире и его жизненного опыта и структурируют то, как мы думаем, действуем и говорим. Однако следует отметить, что у различных людей данные идеализированные когнитивные модели могут различаться и подвергаться многочисленным трансформациям в соответствии с контекстом высказывания и жизненным опытом коммуникантов.

Любой тип коммуникации в любом языке содержит ряд концептуальных метафор, реализующих идеализированные когнитивные модели, и интернет-коммуникация не является исключением, даже наоборот – представляет собой единое метафорически организованное коммуникативное пространство, предполагающее долю субъективизма. Российский психолог А.Е. Войскунский подчеркивает, что метафоричность общения в Интернете объясняется метафоричностью осмысления человеком самой интернет-среды [12]. Уже наличие достаточно широкого ряда метафор, используемых для обозначения интернет-коммуникации, свидетельствует о метафорическом характере организации интернет-пространства. Так, Интернет называют Всемирной паутиной, или сетью, на которой мы серфим, получаем почту в почтовые ящики, заглядываем в чаты, открываем окна, листаем страницы, перемещаемся по информационным магистралям, осуществляем навигацию и т. д. Большая часть данных метафор заимствована из английского языка, на котором Интернет увидел свое лингвистическое рождение, и затем они стали использоваться в других языках путем буквального перевода или калькирования.

По мнению Томаса Куна, изменение научных парадигм приводит к изменению восприятия реальности, и метафора в данном случае является способом восприятия данной реальности. Кроме того, метафора симптоматична, т. е. она отражает актуальное состояние, процессы развития, изменения окружающей действительности, отраженной в интернет-коммуникации. Роль метафоры особенно ярко проявляется во время научных открытий, которые она сопровождает в том смысле, что позволяет, прежде всего, по-новому воспринимать действительность, неким образом структурировать ее. Кэтрин Инглиш отмечает, что метафоризация является распространенным способом моделирования нашего понимания какого-либо нового явления. Метафора не просто описывает реальность, она дает рождение этой реальности [13]. Таким образом, метафора как бы «переописывает» реальность, дает новое представление описываемых событий и явлений действительности, а каждое новое явление допускает появление все новых метафор, и, как это ни парадоксально, именно эти метафоры дают рождение этой новой реальности.

Основная функция метафоры с когнитивной точки зрения состоит в концептуализации одного относительно абстрактного домена сквозь призму другого относительно конкретного домена, что работает и с интернет-метафорами. Другими словами, интернет-метафоры служат для целей структурирования того, как и что мы думаем о явлениях и процессах, реализуемых в интернет-среде, то есть отражает наше восприятие вопросов, обсуждаемых в интернет-пространстве. Однако стоит отметить, что большинство интернет-пользователей мало осведомлены о метафорическом происхождении выражений, существовании аналогических связей между первичным и вторичным значением, что особенно характерно для стертых метафор.

В попытке понять, почему интернет-коммуникация основывается на принципе метафоричности, необходимо рассмотреть причины использования метафор в данном типе коммуникации. Рассмотрим пример метафоры «серфинг в сети/интернете»: *Ради чистоты эксперимента для дальнейшего серфинга по русскому буктьюбу воспользуюсь related videos* (здесь и далее примеры взяты из Национального корпуса русского языка, ruscorpora.ru) [14]. Появление данной метафоры для описания поиска информации в сети Интернет связано с отсутствием терминологического аппарата формирующейся виртуальной среды, когда цели, процессы и параметры нового технологического феномена были еще неясны. В связи с острой потребностью в терминологии прибегали к метафорическим номинациям, отражающим аналогичные процессы в других областях знания.

Кроме того, говорящий обычно использует данные метафоры неосознанно, не задумываясь о тропеической природе выражения. Так, употребляя термин «информационная магистраль» (метафорическая номинация, в которой особое внимание уделялось скорости передачи информации), в сознании говорящего не возникает образ «шоссе», поскольку происходит своего рода переключение референта исходного домена, доказательство почти полной лексикализации метафоры. Хотя иногда встречаются и примеры, где представлено четкое сравнение, дается первичное и метафорическое значения слова: *Понимаете, серфинг в океане требует умения концентрироваться, преодолевать, принимать мгновенные решения. Серфинг в сети – расслабленная бесцельная болтанка* [14].

Лексикализованный характер подобных метафор подкрепляется особым орфографическим оформлением – отсутствием кавычек, что указывает на стертый характер метафоры. Так, описание Интернета как «сети» – это уже стертая метафора, концепция восприятия виртуального пространства, т. е. это уже не способ описания, а способ мышления. Подтверждением вышесказанного также является написание лексемы «Интернет» со строчной буквы, т. е. наблюдается переход от имени собственного к имени нарицательному. Таким образом, метафоры помогли преодолеть проблемы невидимости и неосязаемости инфраструктуры Интернета и заполнить лингвистические пробелы там, где не существовало буквальных выражений.

Подобные примеры восприятия сетевых процессов подрывают традиционный взгляд на метафору как на средство создания образности или экспрессивности высказывания, вместо этого под метафоричностью понимается способ представления и организации виртуальной реальности. Ведь в случае с интернет-реалиями их можно назвать только метафорой, поскольку не существует «буквальных» выражений для обозначения виртуальной коммуникации и связанных с ней процессов. Таким образом, интернет-коммуникация базируется на принципе метафоричности, при котором метафоры используются для восполнения недостатка лингвистических номинаций, то есть когда не существует «буквального» выражения для обозначения того или иного сетевого явления.

По сути, весь язык, используемый в настоящее время для общения в Интернете, имеет метафорическую природу, хотя пользователи часто не осознают эту реальность, потому что она встроена в культурный контекст, который широко принят обществом. Шоссе, сети, облака, матрицы, границы, железные дороги, волны, библиотеки, торговые центры и площади – все это примеры метафор, которые использовались для обозначения неких явлений и процессов, протекающих в Интернете. Со временем эти метафоры стали неотъемлемой частью культурных коммуникаций, подсознательно формируя когнитивные рамки и вос-

приятие пользователей, которые определяют будущее развитие Интернета. Причем метафорическая организация интернет-пространства склонна к постоянной трансформации, вследствие чего возникают все новые метафоры либо пересматриваются уже существующие на предмет того, точно ли они отражают реалии Интернета.

Говоря о метафорической организации интернет-коммуникации, следует дать характеристику основным концептуальным метафорам, на которых строится восприятие человека о виртуальном мире.

Наиболее популярной концептуальной метафорой, используемой для описания виртуальных феноменов, является метафора «ИНТЕРНЕТ – ЭТО ПУТЕШЕСТВИЕ». Поиск информации в интернет-среде зачастую сравнивается с движением, путешествием, ходьбой, прогулкой, поскольку мы путешествуем по Интернету, информационным магистралям благодаря программному обеспечению, браузерам: *Дальнейшие выпуски сохранили высокий уровень профессионализма и вкуса, каждый может убедиться в этом, зайдя на сайт журнала* [14]; *А если смартфона под рукой не оказалось, то убедиться в оригинальности масла можно с помощью компьютера: для этого нужно перейти по ссылке, ввести 12-значный код, указанный на этикетке, и следовать дальнейшим инструкциям* [14].

Понятие движения, путешествия, мобильности, безусловно, связано с тем фактом, что простым щелчком мыши можно перейти с одной страницы на другую, с одного сайта на другой, не прикладывая особых усилий. С помощью данной концептуальной метафоры человек описывает различные перемещения в виртуальном пространстве: мы посещаем виртуальные музеи, получаем доступ к архивам, проводим исследования в электронных библиотеках или делаем покупки онлайн. Метафоры, используемые таким образом, позволяют концептуализировать информацию, найденную в интернет-среде, как физические объекты, которые мы ищем.

Основная причина, которая, по-видимому, преобладает в бессознательном выборе рассматриваемой концептуальной метафоры, находится в нашем телесном опыте: чтобы чего-то добиться в «реальной» жизни, требуется движение тела или ума. Таким образом, метафоры, употребляемые для описания интернет-пространства, выбираются исходя из нашего физического опыта.

Другая частотная концептуальная метафора, используемая для описания интернет-среды, является метафора «ИНТЕРНЕТ – ЭТО ПРОСТРАНСТВО»: *Документ предусматривает работу международной группы гражданских и военных специалистов, которые будут мониторить киберпространство и оперативно реагировать на кибератаки* [14]; *Да, интернет – это площадка свободы, но не вседозволенности* [14].

Собранные нами эмпирические данные свидетельствуют о том, что люди концептуализируют информацию как физические объекты, расположенные в определенных точках пространства. Этими информационными объектами можно манипулировать, перемещать и сохранять.

Парадокс заключается в том, что пользователи склонны воспринимать Интернет как пространство, место, в котором они движутся в поисках информации, тогда как сам Интернет, по сути, не является местом, и вовсе не пользователь путешествует в поисках информации, а информация перемещается, чтобы добраться до конкретного пользователя. Даже термин «веб-сайт» характеризует Интернет как место (site – место, в переводе с английского). Интересно также отметить, что интернет-метафоры структурированы таким образом, что в них присутствует значение пространственного смещения (для обозначения виртуального перемещения).

Еще одной концептуальной метафорой, используемой для характеристики интернет-пространства, является метафора «ИНТЕРНЕТ – ЭТО МОРЕ / ОКЕАН», что в основном связано с представлением интернета как морской бесконечности, безбрежности, не имеющей границ:

В частности, «бессмысленный интернет-серфинг» вызвал у него меланхолию, а видеозаписи природных пейзажей заставили заняться «самоанализом [14]; *Это еще раз свидетельствует о том, что виртуальный «океан» из триллионов бумажных долларов, заполонивших мир, ни в малой степени не обеспечен реальными ресурсами США* [14]; *Но порой погружение в виртуальный мир дарует и негативные эмоции* [14]; *Когда сегодня говорят об искусственном интеллекте, в большинстве случаев имеют в виду прикладные технологии ИИ: навигация в смартфоне, фильтры и так далее* [14]; *А затем создавала каждой учетную запись на сайте и отправляла в интернет-плавание* [14]. Данные примеры восходят к морскому домену-источнику. Стоит подчеркнуть, что именно восприятие понятия необъятности послужило основой для концептуализации Интернета в морских терминах.

Кроме того, в коллективном бессознательном море океан представляется как некое тайное неизведанное место, являющееся потенциальным источником опасности. Таким представлялся человеку Интернет, открывающий бесконечное пространство информации без пределов, без границ, на этапе своего зарождения и дальнейшего развития. Об этом свидетельствует наличие терминов «киберболезнь» или «цифровая морская болезнь».

К интернет-метафорам данной концептуальной области также относится метафора «пиратский», содержащая негативную коннотацию: *В качестве примера саморегулирования Кириенко привел удаление «Яндексом» ссылок на пиратский контент по просьбам правообладателей* [14].

Анализируя данный тип концептуальной метафоры, следует отметить, что большое количество метафор рассматриваемой концептуальной области заимствованы из английского языка, что свидетельствует об англоязычном происхождении интернета: *Помимо онлайн-игр больше всего стримеры зарабатывают на рекламе брендов электроники, компьютерных комплектующих и доставки еды* [14]; *Суетящиеся люди и информационный флуд высасывают из меня энергию* [14]; *Мошенники связывались с клиентами банков через телефонные звонки и sms, а также присылали письма на электронную почту, содержащие фишинг, вирусы или вредоносные ссылки* [14].

Еще одной распространенной концептуальной метафорой является метафора «ИНТЕРНЕТ – ЭТО ВИРУС». Слыша о хакерских атаках, мы встречаемся с такими номинациями, как «вирус», «болезнь», «эпидемия» и др.: *Сетевой вирус Stuxnet атаковал атомную станцию в Бушере* [14]; *По данным многочисленных китайских СМИ, «интернет-болезнь» пытались вылечить как током, так и серьезными физическими нагрузками* [14]; *Источник заразы: шесть самых зловещих вирусов в истории интернета* [15]; *Эпидемия интернет-утечек: плата за откровенность в Сети* [16]. Данная концептуальная метафора обычно содержит негативную коннотацию.

Обсуждая вопрос метафоричности интернет-коммуникации и рассуждая об интернет-пространстве как о неком «вторичном мире», следует отметить, что Интернет является открытым виртуальным миром, потенциально не имеющим границ, технологическим инструментом, средой, в которой современный человек проводит большую часть своей жизни, делая покупки, получая и оказывая различного рода услуги, общаясь, управляя своей повседневной жизнью. Интернет, который мы раньше противопоставляли «реальной» жизни, каким-то образом стал элементом этой «реальной» жизни. Таким образом, окружающая действительность, перемещаясь в сетевое пространство, представляет собой вторичную картину мира, реализуясь, в том числе, и на принципе метафоричности.

Таким образом, проанализировав массив текстов, представленных в Национальном корпусе русского языка 2003–2022 гг., в которых описываются различные сетевые явления и процессы, можно сделать следующие выводы:

- на основании анализа фактического материала была дана характеристика интернет-коммуникации как единого метафорически организованного коммуникативного пространства. Метафоризация рассматривается как когнитивный процесс, неразрывно связанный с восприятием, которое проходит с помощью идеализированных когнитивных моделей, а метафоричность представляет собой один из способов представления и организации виртуальной реальности;
- выявлено, что основной причиной использования метафор в интернет-коммуникации является отсутствие терминологического аппарата формирующейся виртуальной среды. В связи с острой потребностью в терминологии и для восполнения недостатка лингвистических номинаций сетевых явлений и процессов происходит обращение к метафорическим номинациям, отражающим аналогичные процессы в других областях знания;
- установлено, что интернет-метафоры выбираются неслучайно, т. е. не являются полностью произвольными, а частично зависят от восприятия среднестатистического интернет-пользователя. Однако данная зависимость взаимна, поскольку интернет-метафоры также структурируют наше восприятие интернет-среды. Интернет-метафоры определяют восприятие возможностей Интернета на индивидуальном и общественном уровне;
- метод корпусного анализа позволил выявить и охарактеризовать основные концептуальные метафоры, используемые для описания интернет-явлений и процессов. Анализ показал, что наиболее распространенными концептуальными метафорами являются «ИНТЕРНЕТ – ЭТО ПУТЕШЕСТВИЕ», «ИНТЕРНЕТ – ЭТО ПРОСТРАНСТВО», «ИНТЕРНЕТ – ЭТО МОРЕ/ОКЕАН», «ИНТЕРНЕТ – ЭТО ВИРУС»;
- анализ фактического материала позволил подтвердить гипотезу о том, что окружающая действительность, перемещаясь в сетевое пространство, представляет собой вторичную картину мира, реализуясь, в том числе, и на принципе метафоричности. Метафоры активно участвуют в формировании вторичной картины мира интернет-пространства.

Данное исследование не исчерпывает всех аспектов проблемы изучения метафоричности в интернет-коммуникации. Оно может быть продолжено в рамках описания роли метафоры в различных сетевых жанрах, а также расширено в направлении лингвокультурологии, прагмалингвистики, переводоведении и других отраслей лингвистики.

Библиографический список

1. Ахренова Н.А. Теоретические основы интернет-лингвистики. *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* 2013; № 10 (28): 22–26.
2. Блох М.Я., Молчанова Е.С. Метафоры и сравнения в жанрах интернет-дискурса. *Вестник Московского государственного областного университета.* Серия: Лингвистика. 2021; № 3: 6–14.
3. Галичкина Е.Н. *Компьютерная коммуникация: лингвистический статус, знаковые средства, жанровое пространство*. Волгоград: Парадигма, 2012.

4. Горошко Е.А., Жигалина Е.А. Виртуальное жанроведение: устоявшееся и спорное. *Вопросы психолингвистики*. 2010; Т. 2, № 12: 105–123.
5. Карасик В.И. Сетевая языковая личность. *Вестник МГПУ. Гуманитарные науки*. 2021; № 6 (848): 33–45.
6. Компанцева Л.Ф. *Интернет-лингвистика: когнитивно-прагматический и лингвокультурологический подходы:* монография. Луганск: Знание, 2008.
7. Crystal D. *Internet Linguistics: A Student Guide*. London, New York: Routledge Taylor & Francis Group, 2011.
8. Sweetser E. Metaphor, mythology, and everyday language. *Journal of Pragmatics*. 1995; № 24: 585–593.
9. Lakoff G. *Metaphors We Live By*. Chicago: The Univ. of Chicago Press, 1980.
10. Fauconnier G., Turner M. *Mental Spaces: Aspects of Meaning Construction in Natural Language*. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1998.
11. Langacker R.W. *Concept, Image, and Symbol: the cognitive Basis of Grammar*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1999.
12. Войскунский А.Е. Метафоры Интернета. *Вопросы философии*. 2001; № 11: 64–79.
13. English K. Understanding science: when metaphors become terms. *Théorie et pratique des discours specializes*. 1998; 151–163.
14. *Национальный корпус русского языка 2003–2022.* Available at: https://ruscorpora.ru
15. Источник заразы: шесть самых зловещих вирусов в истории интернета. *Известия*. Available at: https://iz.ru/885015/ivan-nosatov/istochnik-zarazy-shest-samykh-zloveshchikh-virusov-v-istorii-interneta?ysclid=l8h47aqavv783945278
16. Эпидемия интернет-утечек: плата за откровенность в Сети. *Vesti.ru*. Available at: https://www.vesti.ru/article/2027413?ysclid=l8h49kc2we889652025

References

1. Ahrenova N.A. Teoreticheskie osnovy internet-lingvistiki. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* 2013; № 10 (28): 22-26.
2. Bloh M.Ya., Molchanova E.S. Metafory i sravneniya v zhanrah internet-diskursa. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta*. Seriya: Lingvistika. 2021; № 3: 6-14.
3. Galichkina E.N. *Komp'yuternaya kommunikaciya: lingvisticheskij status, znakovye sredstva, zhanrovoe prostranstvo*. Volgograd: Paradigma, 2012.
4. Goroshko E.A., Zhigalina E.A. Virtual'noe zhanrovedenie: ustoyavsheesya i spornoe. *Voprosy psiholingvistiki*. 2010; T. 2, № 12: 105-123.
5. Karasik V.I. Setevaya yazykovaya lichnost'. *Vestnik MGLU. Gumanitarnye nauki*. 2021; № 6 (848): 33-45.
6. Kompanceva L.F. *Internet-lingvistika: kognitivno-pragmaticheskij i lingvokul'turologicheskij podhody:* monografiya. Lugansk: Znanie, 2008.
7. Crystal D. *Internet Linguistics: A Student Guide*. London, New York: Routledge Taylor & Francis Group, 2011.
8. Sweetser E. Metaphor, mythology, and everyday language. *Journal of Pragmatics*. 1995; № 24: 585-593.
9. Lakoff G. *Metaphors We Live By*. Chicago: The Univ. of Chicago Press, 1980.
10. Fauconnier G., Turner M. *Mental Spaces: Aspects of Meaning Construction in Natural Language*. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1998.
11. Langacker R.W. *Concept, Image, and Symbol: the cognitive Basis of Grammar*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1999.
12. Vojskunskij A.E. Metafory Interneta. *Voprosy filosofii*. 2001; № 11: 64-79.
13. English K. Understanding science: when metaphors become terms. *Théorie et pratique des discours specializes*. 1998; 151-163.
14. *Nacional'nyj korpus russkogo yazyka 2003-2022.* Available at: https://ruscorpora.ru
15. Istochnik zarazy: shest' samyh zloveschih virusov v istorii interneta. *Izvestiya*. Available at: https://iz.ru/885015/ivan-nosatov/istochnik-zarazy-shest-samykh-zloveshchikh-virusov-v-istorii-interneta?ysclid=l8h47aqavv783945278
16. `Epidemiya internet-utechek: plata za otkrovennost' v Seti. *Vesti.ru.* Available at: https://www.vesti.ru/article/2027413?ysclid=l8h49kc2we889652025

Статья поступила в редакцию 26.09.22

УДК 82.01 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-342-344

Gadylshin T.R., *postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: tgadylshin@inbox.ru*

LOT AND FATE IN F. NORRIS'S "THE OCTOPUS". The article seeks to explore the influence of various social and psychological factors on the fate of the characters in F. Norris's novel "The Octopus." Most of the Russian works devoted to this novel originated in the Soviet period (1950s–1970s). The novel was studied entirely within the framework of the Marxist paradigm, while the naturalistic component of the novel was seriously underestimated. The relevance of the article is connected with the rethinking of the ideas of art, predestination and moral responsibility developed in the novel, herewith it is important to show that "The Octopus" is much broader than the view of the capitalism as an absolute evil. Norris's interpretation of the concept of natural selection is also original, and the author's sympathy for his characters makes it possible to depict the humanistic orientation of the novel.

Key words: **F. Norris, naturalism, capitalism, determinism, corporation, the tragedy of an artist, natural selection, epic.**

Т.Р. Гадылшин*, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, E-mail: tgadylshin@inbox.ru*

ЖРЕБИЙ И РОК В РОМАНЕ Ф. НОРРИСА «СПРУТ»

В статье исследуется влияние социальных и психологических факторов на судьбы персонажей романа Ф. Норриса «Спрут». Большинство посвящённых писателю отечественных трудов были созданы в 1950–1970-е гг. и рассматривают произведение в основном в рамках марксистской парадигмы, теории борьбы классов, натуралистская же составляющая романа не учитывается. Актуальность статьи связана с переосмыслением значимых для романа представлений об искусстве, предопределении и моральной ответственности человека. При этом важно показать, что идеи автора «Спрута» гораздо шире представления о капитализме как об абсолютном зле. Самобытна и трактовка Норрисом концепции естественного отбора, сочувствие автора своим персонажам позволяет обнаружить общую гуманистическую направленность романа.

Ключевые слова: **Ф. Норрис, натурализм, капитализм, детерминизм, корпорация, трагедия художника, естественный отбор, эпос.**

«Спрут» (The Octopus, 1901) – предпоследний прижизненный роман американского писателя Фрэнка Норриса (Norris, Frank, 1870–1902), по мнению ряда специалистов, вершина его творчества, magnum opus. Грандиозность творческого замысла Норриса отмечает его современник, коллега по писательскому цеху Джек Лондон (London, Jack, 1876–1916): «И теперь Фрэнк Норрис сделал это; в век машин он добился того, что было особой привилегией человека, жившего в героический век; словом, он спел "Эпос пшеницы"» [1, с. 67]. Книга о конфликте фермеров и железнодорожной компании (Тихоокеанской и Юго-Западной железных дорог) поднимает множество насущных и актуальных для рубежа XIX–XX вв. вопросов. Ведущей становится центральная для натурализма тема противостояния природы и цивилизации: Норрис показывает, насколько возросло давление на старый, аграрный, уклад жизни со стороны корпораций. На первый план в романе выходят мотивы индустриализации, жадности, азарта, жестокости и беспомощности человека перед лицом обстоятельств. Персонажи «Спрута», внезапно осознав эфемерность бытия, пытаются адаптироваться к стремительным переменам в мире наступившего капитализма и преодолеть травмы прошлого. Норрис демонстрирует неспособность человека принять объективную реальность, поскольку природа событий зачастую носит для него неуловимый характер.

Как суметь сохранить человеческое достоинство в тягостную минуту? С такой проблемой регулярно сталкиваются герои «Спрута». В ходе развития сюжета они стремятся избавиться от перманентного состояния внутренней тревоги и преодолеть внезапное душевное опустошение. К. Белов отмечает, что чем «решительнее человек идёт по пути технологического прогресса, тем больше ему приходится платить за свои завоевания» [2, с. 689]. Так, хозяин ранчо Лос-Муэртос Магнус Деррик, возжелавший «завалить» своей пшеницей весь мир, к концу романа превращается в полоумного, раздавленного жизнью старика; маклер железной дороги Берман, безразличный к человеческому горю и выжимающий из обездоленных фермеров последние центы, погибает в жерле элеватора под нескончаемым потоком зерна; амбициозные Хэррен и Энникстер, упорно пытавшиеся сопротивляться более могущественному сопернику, умирают в результате перестрелки. Судьбы других действующих лиц «Спрута» не менее печальны: Хилма Три, став вдовой, пребывает в безутешном горе; машиниста Дайка, взбунтовавшегося против железной дороги, сажают в тюрьму; беззащитную Минну Хувен, оказавшуюся в городе без средств к существованию, совращают и делают проституткой. Норрис поднимает закономерные для писателя-натуралиста вопросы: насколько герои романа виновны в постигшем их несчастье, иными словами, самостоятельно ли они избирают себе жребий? Могли ли герои предот-

вратить столь печальный исход? Закономерны ли итоги романа, с точки зрения Норриса?

Научная новизна исследования заключается в том, что впервые за долгое время предпринята попытка посмотреть на роман «Спрут» свежим взглядом и охарактеризовать систему его художественных образов. Цель исследования – рассмотреть судьбы героев произведения в контексте представлений Ф. Норриса о предопределении, моральном выборе человека и задачах художника. Поставленной цели отвечают следующие задачи исследования: описать конкретный исторический контекст, предшествовавший написанию Норрисом романа; отразить характер социально-экономических изменений, произошедших в американском обществе 1880–1900-х гг.; указать на прототипы действующих лиц романа. Теоретическая значимость исследования связана с необходимостью сформировать объективное представление о замысле романа «Спрут», связанном с рефлексией автора о крушении «старого» мира. Практическая значимость заключается в использовании результатов исследования при изучении художественных особенностей поэтики Норриса.

«Спрут», опубликованный в 1902 г., основан на реальных событиях: в мае 1880-го г. в долине Сан-Хоакин (Калифорния) случилась трагедия под названием Массел Слоу (The Mussel Slough Tragedy, Mussel Clough – название провинции, где произошли события – прим. *Т. Г.*), в результате которой погибли семь человек – местные земледельцы устроили перестрелку с комиссарами Тихоокеанской железнодорожной компании, прибывшими конфисковать их земельные участки. Восемью годами ранее, в 1872-м г., по завершении строительства участка железной дороги правление фирмы предложило будущим арендаторам, которые заселят близлежащие площади, крайне низкие цены за их последующую покупку – от 2,5 до 10 долларов за акр. Однако корпорация, как и в романе Норриса, не сдержала обещание и повысила расценки до 20–30 долларов за акр – это решение в конечном итоге привело к кровопролитию.

Норрис был не первым, кто обратился к памятному событию – до него это сделал Уильям Чемберс Морроу (Morrow, William Chambers, 1854–1923) в романе «Кровавые деньги» (Blood Money, 1882), который прошёл незамеченным в литературном сообществе. В отличие от Морроу, романтизировавшего фермерство, Норрис отказывается от «агиографического изображения владельцев ранчо» [3, с. 92] и указывает на обострившуюся в обществе проблему столкновения мелких собственников и корпорации. По мнению Б. Хочман, уникальным качеством Норриса-писателя, позволяющим обнаружить образное и тематическое единство его произведений, становится его «тонкая интуиция в отношении динамических процессов, вследствие которых индивидуальное «я» стремится примириться с нестабильными внешними условиями существования, с одной стороны, и с неразрешимым «я», неразрешимой «мистерией» человеческого сердца, с другой стороны» [4, с. 8]. Изображая конфликт корпорации и «маленького человека», Норрис исследует страхи и переживания жителя американской глубинки, демонстрирует, как внутренние и внешние факторы зарождают в нём смятение и встревоженность.

В своём творчестве Норрис методично стремится «разгадать» человека, описать модель его поведения. В то же время он не гонится за тем, чтобы исчерпывающе объяснить мотивы человеческих поступков и дать однозначные ответы на все вопросы. Как отмечает К.А. Белов, «пристально вглядываясь в “правду” Дороги и “правду” фермеров, Норрис не становится безоговорочно ни на чью сторону» [2, с. 691]. Постичь тайну человеческой души невозможно ни с помощью философских истин, ни с помощью научного знания – об этом свидетельствует содержание романа. Поэтому, замечает Б. Хочман, читателям Норриса «было неприятно осознавать, что его произведения не освещают природу сил, которые действуют в представленном им мире» [4, с. 10]. Однако автор «Спрута» совершает важное открытие, которое не могло пройти незамеченным: он фиксирует изменения, знаменующие новую стадию в развитии страны – переход США от натурального хозяйства к товарному производству. Писатель отмечает сдвиги, к которым приводит эта трансформация. Коммуникация теперь обретает иной, более формальный, уставной характер – именно так можно описать отношения между банком и заёмщиком, землевладельцем и арендатором, изображённые в романе. Автор демонстрирует, как среда становится более токсичной для её обитателей. Неслучайно в предчувствии угрозы фермеры консолидируют силы, образуя союз, – Норрис отражает атмосферу недоверия и недовольства, воцарившуюся в долине Сан-Хоакин.

Значительную роль в «Спруте» играют полудокументальные материалы разнообразных жанров – памфлеты, рекламные брошюры, тарифы и контракты грузоперевозок. Эти бумаги определяют действия персонажей и вершат их судьбы. На протяжении большей части романа земледельцев терзает один-единственный вопрос: когда представители железной дороги пришлют уведомление с новыми расценками земли? Норрис указывает на пробелы правоприменительной практики: ещё не оформленное должным образом законодательство не вселяет в жителей доверие к власти, и при ведении дел они вынуждены полагаться лишь на чужие слова и обещания. Как точно отмечает Б. Хочман, в произведениях Норриса главным врагом человека выступает «неизвестность» [4, с. 18]: в «Спруте» железнодорожная компания терроризирует ею местных жителей, годами скрывая от них будущие тарифы на грузоперевозки и стоимость участков. Нарушив обещание предоставить фермерам земельные площади за первоначальные цены, корпорация подрывает их веру в государство как институт, искажает их понятие о справедливости и доверии.

К. Стэмпон остроумно сравнивает фермеров Сан-Хоакина с рыцарями Круглого стола – с «их индивидуальными романтическими поисками и традиционным пониманием договорённостей» [5, с. 28]. До вторжения железной дороги в их мирную жизнь они пребывают, словно в сказочном королевстве, в некоем подобии Аркадии, где нет места распрям и вражде. Между владениями Деррика, Энникстера, Бродерсона и Остермана нет заборов и перегородок – соседи могут спокойно навещать друг друга. Их отношения построены на принципах взаимного доверия и добропорядочности. Аграрный уклад жизни непосредственно отражается на их мировоззрении – земледельцы наивны и верят в нерушимость слова, устного обещания. В начале романа Норрис подчёркивает их склонность поддаваться иллюзиям на примере Хэррена, одного из наиболее образованных людей в Сан-Хоакине. Даже он слепо верит рекламным проспектам, разосланным железной дорогой:

«По два пятьдесят! – воскликнул Дженслингер. – Неужели вы думаете, что железная дорога отдаст вам свою землю по такой цене? Откуда вы это взяли?

– Из брошюр и проспектов, – ответил Хэррен. – У нас с дорогой была определённая договорённость, и таких обязательств, пожалуй, даже ТиЮЗжд нарушить не рискнёт» [6, с. 226]. Поэтому действия фермеров в конфликте с корпорацией с самого начала обречены на провал – железная дорога не будет соблюдать «рыцарский» кодекс, который в условиях погони за прибылью окончательно утратил актуальность.

Ключевую позицию в фермерской общине занимает Магнус Деррик по прозвищу «губернатор», политик старой закалки и воплощение честности, чьё слово в округе имеет столь же сакральное значение, сколь для рыцарей Артура представляла клятва. Авторитет и добропорядочность героя не вызывают у жителей никаких сомнений, и именно на него возлагают ответственность за принятие политических решений. Не раз подчёркивается и другая, тёмная, сторона его личности: «Он всегда был готов пойти на риск, всё поставить на карту в надежде сорвать банк» [6, с. 201]. Азарт в произведениях Норриса – непременный атрибут успешного мужчины, намекающий на его потенциал к саморазрушению. Не исключение и пример мистера Деррика, за которым числится репутация лучшего игрока в покер в округе. Мечта Магнуса – открыть новые рынки сбыта и пустить по миру всех, кто встанет на его пути. Столь агрессивная интенция не сообразуется с принципами, которые Магнус публично исповедует, с его понятием о чести и достоинстве. Самообман и нерешительность в выборе стратегии приводят героя к череде фатальных ошибок – он возглавляет союз фермеров, а затем, подстрекаемый сторонниками, соглашается дать взятку делегатам в комитете при железной дороге.

Члены союза также оказываются не столь благочестивыми, как кажется в начале романа. Обращает на себя внимание характеристика их отношения к собственной земле: «В Магнусе, несмотря ни на что, крепко сидел золотоискатель. […] Равным образом относились к земле многие фермеры его склада. Они её не любили. Не были привязаны к ней. […] Взять от земли всё, выжать из неё все соки, истощить её – вот была их система» [6, с. 383]. Красноречивым примером лицемерной натуры фермеров становится их поступок по отношению к своему лидеру: как только Дженслингер публикует статью о взятке Магнуса, большинство его сторонников предательски отрекаются от него, не желая разделить коллективную ответственность. Эта ситуация вскрывает наиболее уязвимое место жителей долины: они не готовы доказать жизнеспособность принципа «один за всех и все за одного» и нарушают данное при вступлении в союз обещание поддерживать своего вожака. Многие из них – рабы стяжательского инстинкта, преследующие лишь личную выгоду, и в этом заключается главный просчёт Магнуса, ввязавшегося в описываемую авантюру. В отличие от президента треста Шелгрима, способного переложить вину на своих подчинённых, хозяин Лос-Муэртос не может позволить себе «скрыться под маской корпорации» [5, с. 43].

В итоге железная дорога разрушает иллюзии Магнуса о жизнеспособности традиционных моральных категорий – они терпят неудачу, «как только к ним прикасаются щупальца спрута» [7, с. 43]. В отличие от незадачливых фермеров, корпорация действует крайне расчётливо и рационально – она расставляет ловушки, в которые с лёгкостью попадают её жертвы. Наиболее коварно железная дорога действует в момент празднества в амбаре Энникстера: в самый разгар веселья из треста приходит письмо с расценками. Удар оказывается столь чувствительным, что обескураженные земледельцы теряют самообладание: «Это ревело затравленное животное, защищающее своё логово, свою самку с детёнышами, готовое рвать врага когтями, загрызть в сумбуре ярости и крови» [6, с. 364]. Бурный гнев жителей вызывает Берман, дьявольски неуловимый, сознающий свою безнаказанность агент дороги, на которого при всём старании никто не может найти управу. Маклеру многократно удаётся чудом избежать смерти, несмотря на отчаянные попытки его убить. Берман особенно ненавистен тем, что держит планы корпорации втайне от земледельцев, умело манипулируя их безграмотностью и невежеством и таким образом нагнетая обстановку. Как отмечает Дж. Дорсон, если дорога и Шелгрим «выражают природную силу, то Берман – это её извращение, искажение» [8, с. 56]. Тяжким для фермеров ударом становится предательство Лаймена Деррика, старшего сына Магнуса – он оказывается тайным агентом треста в рядах общины. С его помощью железная дорога втягивает противника в свою игру, вынуждая союз обратиться к столь неприемлемому средству, как взятка. Недальновидные, не понимающие требований судопроизводства фермеры не проявляют ощутимых усилий для защиты своих интересов

и оказываются бессильны перед бюрократической машиной: им не удаётся выяснить, рассмотрена ли их апелляционная жалоба в Верховном суде.

Важным действующим лицом «Спрута», проводником в мир романа, чьими глазами читатель воспринимает события, становится Пресли. В молодом, неуверенном в себе поэте отгадывается фигура автора – Фрэнка Норриса, который также мечтал прославиться. Пресли крайне впечатлителен, а его мировоззрение – нестабильно. На протяжении романа герой пытается постичь миропорядок и причины социальной несправедливости. Как отмечает К. Эби, он не способен «совладать с историческими изменениями ни в области бизнеса, ни в области литературы, это художник, который находится в плену своих анахронических и упрощённых стереотипов» [7, с. 34]. Трагедия поэта, болезненно переживающего упадок культуры на рубеже XIX–XX вв. и неспособного сориентироваться в условиях грядущей трансформации мира, становится одной из центральных тем «Спрута».

Пресли предосудительно настроен к корпорации – в начале романа его потрясает чудовищная сцена гибели овец, которых сметает с лица земли поезд. После инцидента в его воображении возникает неизменная ассоциация: железная дорога – это «символ неодолимой силы, огромной, страшной […]; неодушевлённая Сила – Исполин с железным сердцем, Колосс, Спрут» [6, с. 191]. Герой чувствует в себе благородное, на первый взгляд, стремление – спасти фермеров, став их защитником. Средством к достижению этой цели он считает сочинённую им поэму «Труженики», которая, по мнению её автора, способна изменить расклад сил. Рассказ Дайка, машиниста, взявшего в банке кредит на покупку хмеля и в результате загнавшего себя в кабалу, распаляет воображение Пресли: он должен поведать историю Дайка в своей поэме, честно изложив все факты. Но столь возвышенный порыв не уживается с нередким для писателя пороком – тщеславием: «В нём проснулся художник, и забота о форме оттеснила на второй план интерес к содержанию. […] На время он забыл о народе, о только что испытанном негодовании и помнил об одном – он написал замечательное произведение» [6, с. 443]. Поэма имеет грандиозный успех в высшем обществе, а одна из её фраз становится рекламным лозунгом кампании по продвижению на рынок овсяной крупы и питательных смесей. Но популярность Пресли не приносит пользы тем, ради кого создавалась поэма. Норрис показывает, насколько сильно фантазия поэта может расходиться с действительностью: ощущающий себя «защитником Народа в его борьбе с трестами, апостолом, пророком, мучеником во имя свободы» [6, с. 461] Пресли после публикации книги не предпринимает никаких усилий для защиты «тружеников» от посягательства корпорации. Характерно для поэта абсолютное равнодушие к вопросу ценообразования, занимающему умы всех жителей Сан-Хоакина. Эта тема вызывает в герое лишь разочарование, поскольку «там, где он ожидает обнаружить романтическое, его непременно встречают числа» [8, с. 51]. Герой понимает, что ему не удалось добиться столь желанной симпатии народа, по реакции на его пламенную речь на собрании союза: «Его слушатели не могли слиться с ним в едином порыве. Они смутно понимали, что в его речи присутствовало нечто такое, что другие, более образованные люди, назвали бы витийством. Ему аплодировали шумно, но равнодушно, лишь бы сделать вид, что им всё ясно» [6, с. 588]. В этот момент иллюзия Пресли о своей близости к простым людям окончательно рушится: он осознаёт свою инаковость. Неспособность поэта сродниться с фермерами и их мировосприятием подчёркнута в концовке романа: пока Пресли ужинает на званом вечере в роскошном особняке финансового магната Джерарда, миссис Хувен умирает голодной смертью на одной из холодных улиц Сан-Франциско, а её маленькая дочь Хильда становится сиротой.

Решающий переворот в мировоззрении героя происходит после знакомства с президентом железнодорожного треста Шелгримом, чьей воле «повиновались обширные пространства страны, простирающиеся от океана до океана» [6, с. 231]. Прототипом персонажа послужил глава Тихоокеанской железнодорожной компании Коллис Хантингтон, с которым Норрис поддерживал дружеское общение. Как отмечает К. Эби, к судьбоносной встрече Пресли подходит в ранге «признанного борца за права рабочих и социалиста, чье призвание – бороться с капитализмом» [7 с. 37]. Воображение Пресли рисует Шелгрима «каннибалом», «тигром-людоедом» [6, с. 603], поэт воспринимает его как врага, которому необходимо дать решительный отпор. Но стоит герою оказаться с главой корпорации один на один, как его картина мира мгновенно рушится. В кабинете Шелгриму докладывают об очередном запое бухгалтера и необходимости его уволить. Но вместо этого президент принимает неожиданное решение – вдвое повысить сотруднику с женой и тремя детьми зарплату. Диалог с Шелгримом становится для Пресли ещё одним откровением: перед ним предстаёт умный, образованный человек, «чуткий к чужим несчастьям и хорошо разбирающийся в искусстве» [6, с. 606]. В масштабе его личности, широте и разносторонности его взглядов есть «нечто уитменовское» [7, с. 40]. Шелгрим внушает Пресли ранее не посещавшую его мысль: столь крупная компания не подчиняется власти одного человека, её управление происходит автономно. С помощью фигуры магната Норрис транслирует магистральную в натурализме концепцию детерминизма. Образ корпорации как абсолютного зла в представлении Пресли меркнет перед известным постулатом английского философа Герберта Спенсера (1820–1903), который устами Шелгрима озвучивает Норрис. Миром, согласно Спенсеру, движут не люди, а стихийные, природные силы – в романе это пшеница и железная дорога. Вместе они образуют цепочку поставок: фермеры выращивают зерно, корпорация распределяет его и доводит до потребителя. Обе стороны заинтересованы в получении выгоды: земледельцы стремятся как можно дороже продать бушель зерна, а трест устанавливает предельные цены за его транспортировку. Условия в мире капитализма диктует закон спроса и предложения, поясняет Шелгрим, наглядно демонстрируя Пресли его бесплодность как мыслителя. Усилия поэта найти аргументы в этой беседе оказываются тщетными. Он обнаруживает своё бессилие, не сумев парировать ни один довод собеседника, задать в ответ хоть один резонный вопрос: разве неодушевленные стихийные силы и экономические законы устраняют свободу воли, освобождают человека от ответственности?

Творческая и умственная немощь Пресли, как видится, позволяет Норрису акцентировать внимание читателя на эпической стороне романа. В понимании автора «Спрута», первостепенная задача эпоса – «выразить определённый исторический момент и представить систему (не социальную, а технологическую) большей, чем индивид» [7, с. 41]. Писатель неоднократно подчёркивает жизненную важность железных дорог, сравнивая их с кровеносной системой: вагоны с зерном – это артерии в организме государства, позволяющие ему функционировать. В связи с этим открытая враждебность к бизнесмену представляется опасной для художника. Подобно Драйзеру в «Трилогии желания», Норрис показывает, что настало время, когда невозможно не считаться с корпорациями и финансовыми магнатами.

В романе «Спрут» Норрис показывает амбивалентность сил, противостоящих друг другу в социуме. С одной стороны, монополия треста неизбежна, так как она – результат обезличенной, беспристрастной природной стихии. С другой – компания угнетает население, своей ненасытной алчностью «подрывает конкуренцию и дестабилизирует рынок» [8, с. 57]. Норрис, несомненно, открыто сочувствует тем, кого погубили щупальца «спрута», – в сценах гибели Хэррена, Энникстера, миссис Хувен, преследования полицией Дайка, стремительного заката Магнуса и др. явственно чувствуются трагические ноты. В то же время в произведении нет безупречных персонажей. Катастрофа настигает фермеров по причине того, что они так и не сумели постичь важную истину: каждая сторона, в том числе железная дорога, преследует корыстные интересы. Роман наглядно показывает, как работает закон естественного отбора в современных реалиях: в поединке социальных групп побеждает та, у которой больше власти и средств. В наступивших реалиях капитализма аграрный уклад жизни обречён на смерть. Прибегнув к бесчестным методам борьбы, Магнус и его соратники лишь уподобляются врагу и не оставляют себе морального права на честный исход.

Библиографический список

1. Isani M.A. Jack London on Norris' «The Octopus». *American Literary Realism*, *1870–1910*. 1973; Vol. 6, № 1: 66–69.
2. Белов К.А. Фрэнк Норрис. История литературы США. *Литература последней трети XIX в., 1865–1900 (становление реализма).* Москва: ИМЛИ РАН, 2003; Т. IV: 670–708.
3. Orsi R.J. *Sunset Limited: The Southern Pacific and the Development of the American West, 1850–1930*. Berkeley: UC Press, 2005.
4. Hochman B. *The Art of Frank Norris, Storyteller*. Columbia: Missouri UP, 1988. 14
5. Stampone C. «You can't buck against the railroad»: The Arthurian World of Frank Norris's «The Octopus». *Studies in American Naturalism.* 2014; Vol. 9, № 1: 26–51.
6. Норрис Ф. *Спрут*. Перевод с английского В. Ефановой, М. Мироновой. Москва: ГИХЛ, 1980.
7. Eby C.V. «The Octopus»: Big Business as Art. *American Literary Realism*, *1870–1910*. 1994; Vol. 26, № 3: 33–51.
8. Dorson J. Rates, Romance and Regulated Monopoly in Frank Norris's «The Octopus». *Studies in American Naturalism*. 2017; Vol. 12, № 1: 50–69.

References

1. Isani M.A. Jack London on Norris' «The Octopus». *American Literary Realism*, *1870-1910*. 1973; Vol. 6, № 1: 66-69.
2. Belov K.A. Fr`enk Norris. Istoriya literatury SShA. *Literatura poslednej treti XIX v., 1865-1900 (stanovlenie realizma)*. Moskva: IMLI RAN, 2003; T. IV: 670-708.
3. Orsi R.J. *Sunset Limited: The Southern Pacific and the Development of the American West, 18501930*. Berkeley: UC Press, 2005.
4. Hochman B. *The Art of Frank Norris, Storyteller*. Columbia: Missouri UP, 1988. 14
5. Stampone C. «You can't buck against the railroad»: The Arthurian World of Frank Norris's «The Octopus». *Studies in American Naturalism.* 2014; Vol. 9, № 1: 26-51.
6. Norris F. *Sprut*. Perevod s anglijskogo V. Efanovoj, M. Mironovoj. Moskva: GIHL, 1980.
7. Eby C.V. «The Octopus»: Big Business as Art. *American Literary Realism*, *1870-1910*. 1994; Vol. 26, № 3: 33-51.
8. Dorson J. Rates, Romance and Regulated Monopoly in Frank Norris's «The Octopus». *Studies in American Naturalism*. 2017; Vol. 12, № 1: 50-69.

Статья поступила в редакцию 26.09.22

УДК 398 (510) DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-345-347

Gympilova S.D., *Cand. of Sciences (Philology), researcher, Institute of Mongolian Studies, Buddhology and Tibetology, Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences (Ulan-Ude, Russia), E-mail: gymps70@yandex.ru*
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*

THE ORAL TRADITION OF THE BURYATS OF CHINA BASED (ON EXPEDITION MATERIALS). The article focuses on the analysis of the specifics of the modern existence of the oral tradition of the Sheneheng Buryats – one of the ethnic groups of Buryats living compactly in Inner Mongolia of China (ARVM of the PRC). The purpose of this study is to show the genre originality of the folklore tradition of the Shanahan Buryats, to determine the forms of existence of specific genres, to identify their evolution and transformation. The study uses a comparative historical method that helps to identify common features in the understanding and comprehension of folklore plots, as well as a method of cultural and historical reconstruction, which allows to identify features of the existence of folklore genres of the Shanahan Buryats. Based on the analysis of folklore material recorded among the Sheneheng people in 2002, 2008, 2012, 2018, individual folklore motifs, plots of Chinese Buryats in the conditions of their accommodation to a new living environment are traced. The results of field research conducted in this region show that not all genres of their oral and poetic creativity actively continue to exist. In general, it is concluded that a comparative study of folklore texts of the Sheneheng Buryats of China and the Buryats of Mongolia has largely revealed the common roots of folklore of related Mongolian peoples, the specifics of their existence in the modern era. Despite the fact that some folklore texts of the Buryats are influenced by modern transformation processes that accentuate the motives of this time, nevertheless, the emergence of new folklore texts, sayings, evaluative maxims and generalizations is almost always characterized by a rethinking of the internal content of traditional folklore texts. The prospect of further research is considered to be a comprehensive study of the oral folklore tradition of the Buryats of Inner Mongolia of China, Mongolia, Russia in order to comparatively study the specifics of the existence of Buryat folklore in the context of the common Mongolian and Turkic-Mongolian traditions.

Key words: **Sheneheng Buryats, Inner Mongolia of People's Republic of China, oral tradition, specifics, folklore genres, heroic epic, legend, oral stories, fairy tales, proverbs.**

***Acknowledgements**: The article was carried out within the state assignment (project «Ethnocultural Identity in the Architectonics of Folklore and Literary Texts of the Peoples of the Baikal Region», № 121031000259-6)*

С.Д. Гымпилова, *канд. филол. наук, науч. сотр. Института монголоведения, буддологии и тибетологии СО РАН, г. Улан-удэ, E-mail: gymps70@yandex.ru*
О.Н. Дмитриева, *канд. филол. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: oksanadm2006@mail.ru*

УСТНАЯ ТРАДИЦИЯ БУРЯТ КИТАЯ (ПО МАТЕРИАЛАМ ЭКСПЕДИЦИЙ)

В статье уделяется внимание анализу специфики современного бытования устной традиции шэнэхэнских бурят – одной из этнических групп бурят, проживающих компактно во Внутренней Монголии Китая (АРВМ КНР). Актуальность данного исследования продиктована тем, что современное состояние фольклорных жанров, особенности ареальных традиций бурят Китая, Монголии, живущих в условиях изолированности от материнского этноса, недостаточно изучены и требуют основательного и многогранного их исследования. Цель настоящего исследования – показать жанровое своеобразие фольклорной традиции шэнэхэнских бурят, определить формы бытования конкретных жанров, выявить их эволюцию и трансформацию. Базой для исследования послужили полевые материалы, собранные автором у бурят Китая в 2002, 2008, 2012, 2018 годах. Результаты полевых исследований, наблюдений показывают, что устная традиция у шэнэхэнцев, проживающих в условиях адаптации к иноэтнической среде, продолжает сохраняться не только в традиционных формах бытования, но и в жанровой структуре текста. При этом нравственные, этические архетипы, а также краткая и лаконичная форма трансляции реальной действительности способствуют определенной консервации традиционных фольклорных жанров бурят Китая.

Ключевые слова: **шэнэхэнские буряты, Внутренняя Монголия КНР, устная традиция, специфика, фольклорные жанры, героический эпос, легенда, устные рассказы, сказки, пословицы.**

Статья подготовлена в рамках государственного задания – проект «Этнокультурная идентичность в архитектонике фольклорных и литературных текстов народов Байкальского региона» (номер госрегистрации:121031000259-6)

Устная традиция как основа духовной культуры шэнэхэнских бурят – этнической группы бурят, компактно проживающих в Хулун-Буирском аймаке Автономного района Внутренней Монголии Китая (АРВМ КНР), еще недостаточно изучена, и ее исследование представляет большую актуальность в связи выявлением особенностей современного бытования их фольклорной традиции.

Научная новизна работы заключается в том, что впервые проводилось компаративное исследование фольклорных текстов шэнэхэнских бурят Китая, бурят Монголии, что во многом позволило выявить общие корни фольклора родственных монгольских народов, специфику их бытования в современную эпоху.

В исследовании были применены сравнительно-исторический метод, способствующий выявлению общих черт в понимании и осмыслении фольклорных сюжетов, а также метод культурно-исторической реконструкции, позволяющий определить и выявить особенности бытования фольклорных жанров шэнэхэнских бурят.

Перспективой дальнейшего исследования считается комплексное изучение устной фольклорной традиции бурят Внутренней Монголии Китая, Монголии, России с целью компаративного изучения специфики бытования бурятского фольклора в контексте общемонгольской и тюрко-монгольской традиций.

Практическая значимость данной работы заключается в том, что полученные результаты могут быть применены в разработке спец. курсов в вузах по теме «Фольклор монгольских народов», а также в качестве дополнительного материала при составлении учебных пособий по фольклору для студентов филологических факультетов.

Буряты Внутренней Монголии Китая – шэнэхэнцы – являются самостоятельной этнической группой, проживающей компактно в 3 бурятских аймаках (АРВМ КНР) – Баруун, Зуун, Мунгэн-Шулуун. Большинство из них обитает в местности Шэнэхэнбалга с Хулун-Буирского аймака Внутренней Монголии КНР.

Шэнэхэнские буряты, несмотря на небольшую свою численность (порядка 9 000 человек), тесно взаимодействуя с иной окружающей средой, все же в течение долгого периода прошли глубокий процесс адаптации, сумев сохранить в первую очередь язык, культурные и духовные ценности.

Известно, что основными причинами миграции этой группы бурят были следующие: «Считается, что буряты впервые появились в степях северо-восточного Китая в самом начале XX в., что было вызвано проводимыми в то время в России реформами, массовой миграцией русских крестьян в Забайкалье и упразднением института степных дум» [1, с. 53]. «Количество переселенцев, покинувших в те годы территорию России, было, по-видимому, незначительным, ибо в китайских источниках первое появление бурят на территории страны принято датировать 1918 г. (Бао Луфан, 2003). Именно тогда небольшая часть проживавших в Агинских степях бурят, представлявших собой в основном обеспеченные слои общества, не приняв советской власти, решили откочевать на территорию соседнего государства» [2, с. 76]. И все же главная причина оттока бурят за пределы своей земли «заключалась в выборе территории, благоприятной для ведения кочевого пастбищного скотоводства» [3, с. 58].

«Многие наши информанты, – пишет Б-Х. Б. Цыбикова, – в основном говорили следующее о причинах переселения: «Наша бабушка говорила, что пока пе-

реезжали на летник, зимник, меняя места выгона скота, закрылась [граница], так она говорила, и те, которые ушли по западной стороне, оказались в Монголии, по восточной – прибыли в Шэнэхэн» (Манай хүгшэнэжыхэлхэдээл, зөөдлөөрөөябһаар лэ, нютаглажаябһаар лэ байтарнай, тэрэхаагдашһангэжэхэлдэгбайгаа, тиигээд лэ баруугааргарһаниин Монгол ябшоо, зүүгээргарһаниинэнэШэнэхээнершһэн)» [4, с. 262].

Также необходимо отметить, что «Определенный уклад жизни: традиционная форма хозяйствования (скотоводство), кочевой образ жизни, природная среда обитания (бескрайние степи), имеют определяющее значение на мировосприятие и формирование ментальных особенностей представителей бурятской диаспоры Внутренней Монголии Китая, которые в подавляющем большинстве являются потомками забайкальских хори-бурят» [5, с. 118].

Анализ собранного фольклорного материала у бурят Внутренней Монголии КНР, непосредственные наблюдения автора свидетельствует о том, что не все жанры устно-поэтического творчества равномерно бытуют. В современном репертуаре исполнителей фольклора не встретишь уже героический эпос (улигеры), образцы богатырских сказок, которые в процессе своего потенциального угасания перестают бытовать. В силу большего востребования у аудитории наиболее всего свою активность сохраняют произведения несказочной прозы – легенды, предания, устные рассказы, свадебные, лирические песни, отдельные виды сказок – волшебные, бытовые, малые жанры – пословицы, поговорки, благопожелания.

Отметим, что в настоящий период в устной фольклорной традиции шэнэхэнских бурят, как сообщают информанты, наиболее широкую популярность обрели такие жанры фольклора, как предания, легенды, устные рассказы. К ним можно отнести небольшие тексты о местности, об исторических личностях, силачах-баторах. Также заметно выделяются устные рассказы о роли выдающихся лекарей – эмчи-лам («Эмчи Даша-Дондог», «Лекари Санжай-Нима. Гэлэг-Даша», «Об эмчи-ламе Санжай-Нима»), о традиционных методах лечения, воспитания, народных обычаях, поверьях.

Б-Х.Б. Цыбикова отмечает, что «устные рассказы шэнэхэнцев свидетельствуют о многопрофильности местных лам-лекарей» [6, с. 5]. В них повествуется о том, как «… они искусно лечили переломы костей, растяжения сухожилий, вправляли вывихи, делали массаж, использовали некоторые хирургические приемы – извлечение инородных тел, кровопускание т. д.» [там же, с. 5].

Известно, что у монгольских народов народная медицина в течение длительного времени была единственным методом лечения разных болезней. При этом лекари использовали в качества лекарства многие средства растительного, животного, минерального происхождения, лечебные грязи, целебные источники – аршаны. Например, зафиксированы устные рассказы о народных методах лечения [6, с. 69]:

– Если изготовить подстилку из шкуры барсука, дикой козы, то [она] защитит от влаги.

– Чтобы женщина после родов не простудилась, ей макушку смазывали топленым маслом.

– Считали, что если поклоняться прозрачному лунному свету и сиянию звезд, [они] омывают глаза, говорили, что [это] улучшает зрение.

– В период, когда у детей прорезывались зубы, нельзя давать сахар, чтобы [он] не вырос человеком с червивыми зубами и мучился [от этого].

– Если мужчина на конце цепочки ножа или к поясу прикрепит буреэ [рожок в форме завитой морской ракушки], то [он] не покалечится, упав с коня или еще с чего-нибудь, говорили, что если даже и травмируется, то [ушиб, травма] будут легкими.

В ранее время некоторые семьи подвешивали саблю рядом с алтарем бурхана. В сумеречное время, находясь внутри дома, делали этой саблей рубящие движения в воздухе. Говорили, что это делается для того, чтобы избавиться от ругани и изгнать болезни, беды, посланную порчу, которую наслали черти, всякую нечисть.

– Если сделать пояс из волчьей шкуры и [носить], то можно было избавиться от болей в спине.

– Если изготовить браслет из меди и носить, то это полезно для лечения невралгии, болезней суставов.

– Если пожевать листовой табак, то у человека зубы до старости не выпадут, еще [говорили], что зубы не будут болеть.

Издавна, согласно фольклорно-этнографическим материалам, при многих болезнях целебным средством у монгольских народов считалось топленое масло, особенно если оно многолетней выдержки, поскольку обладало противовоспалительным свойством. Известно также, что в монгольской народной медицине важным компонентом мазей было топленое масло, ими обычно обрабатывали различные ожоги, раны. Кроме этого, масло могли употреблять внутрь для лечения желудочно-кишечных болезней. Информатор отмечает, что «оно обладало особой питательностью: некоторые бурятские охотники, перед тем как отправиться на охоту, выпивали определенное количество чашек масла, сколько дней собирались находиться в тайге» [ПМА. Записано в 2003 году от Галдановой Ц.Ц., 1908 г.р. Закаменский район Республики Бурятия].

Также среди устных рассказов шэнэхэнцев интерес представляют повествования, в которых говорится о том, как в народе излечивали детские болезни, расстройство желудка, пять органов тела (голова, глаза, уши, нос, рот), травмы, раны. Например, «если ребенку, постоянно страдающему расстройством желудка, давать ранним утром до кормления по пол-ложке первинок мочи его матери в течение семи дней, то говорили, что [он] никогда в жизни не будет страдать от желудка» или «если у маленького ребенка стоматит, то [он] исчезнет после натирания [десен] кончиком косы матери ребенка или же солью кречета» [6, с. 70].

Исследование фольклорного материала показывает, что несомненный интерес представляют устные повествования о лечении разного рода травм, ран, а также многих других болезней. В фольклорных текстах содержатся различные советы по обработке ран, что делать, если повреждена рука или нога, мышцы и сухожилия, при укусах животного, насекомого, ожогах. Например, «если есть раны на руке или ноге, и идет кровь, то надо прижечь желтый войлок от верблюжьей шерсти или другого крупного рогатого скота, приложить золу на [рану]; еще можно посыпать черной землей из очага; также помогает, если присыпать белой золой от аргала (сухого помета скота)», «при повреждении мыщц ног и сухожилий делают горячие припарки из верблюжьей шерсти, смоченной в черном соленом чае», «если покусает собака, то надо сжечь сбившиеся клочки шерсти укусившей собаки и приложить к ранам, тогда говорили, не будет внутреннего заражения, и [человек] вылечится» [6, с. 75].

Кроме этого, Б-Х.Б. Цыбикова отмечает, что «большой блок из собранного у шэнэхэнских бурят материала составляют устные рассказы исторического характера, к примеру, о социальном устройстве переселенцев на первых этапах перекочевки… Примечательны тексты устной прозы китайских бурят этнографического характера, в том числе устные рассказы о Шэнэхэнском дацане, о выборе места, возведении будущего монастыря, народных пожертвованиях с указанием конкретных лиц, которые могут послужить устным историческим источником, приближенным к документальной фиксации прошлого»[6, с. 7].

Среди шэнэхэнцев широко распространены фольклорные произведения об исторических лицах – Сухэрноене, Шонобаторе, Баргабаторе, Шэлдэйзанги, Бальжанхатан и других. Кроме этого, были зафиксированы сюжеты исторических повествований о том, как они эмигрировали за пределы своей территории, как проходило освоение новых мест пребывания. Такие произведения несказочной прозы, как легенды и предания, относительно сказок «…наиболее подвижны и подвержены импровизации рассказчиков, поэтому их форма часто меняется в зависимости от конкретной обстановки творческих возможностей исполнителя и настроя слушателей» [7, с. 34].

При этом они продолжают сохранять свою стабильность, основной смысл которой выражен лаконично, наблюдается устойчивое их содержание. «Однако основное содержание этих легенд и преданий при исполнении разных сказителей существенно не меняется. Некоторые сказители могут рассказ свой расширить, а другие, наоборот, сокращают. …В отдельных случаях они утрачивают некоторые ранее известные детали основных, традиционных вариантов» [8, с. 35].

Необходимо отметить, что оригинальность, локальная самобытность устной традиции бурят Китая проявляется и в бытовании песенного жанра, который состоит из большинства протяжных народных песен. Такие песни, как «Үншэнсагааноботого», «Алтаргана», «Хинган голой бульжуухай», «Хуя шэлэ», «Зандан-буреэтэйташуурааа», по словам информаторов, отличаются в большей степени *мелизмами* (нугалаа). Сравнительный анализ их песенных текстов показал, что они богаче, как по жанровой разновидности, так и мелодике.

Что касается отношению к произведениям героического эпоса бурят-улигерам, отметим, что наблюдения за процессом их бытования показывают, что они, находясь в связи с постепенным угасанием эпической традиции, утратили свою стихотворную форму и могут исполняться как прозаические произведения. Это видим повсеместно у бурят Китая, Монголии и России. Например, широко известны у монгольских бурят прозаические повествования о «Гэсэре» с различными их вариациями. Зафиксированные фольклорные тексты необходимо тщательно изучать с целью выяснения того, исконные ли это бурятские улигерные сюжеты, мотивы или привнесены в ходе тесного контакта родственных народов.

В настоящий период улигерная традиция бурят испытывает процесс ее практического угасания, что также не могло не отразиться на сказочном репертуаре шэнэхэнских исполнителей. В связи с этим С.С. Бардаханова отмечает, что «... у многих сказителей – наших современников – проявляется тенденция как-то по-новому обосновать отдельные эпизоды, мотивы традиционных сказок и придать им жизненность, реальность» [7, с. 39].

Отметим, что среди шэнэхэнцев широкую популярность имеют и образцы афористической поэзии – пословицы и поговорки, благопожелания, загадки. Особо следует отметить паремии, которые очень лаконично, кратко характеризуют качества человека, определяют его место в коллективе, обществе:

Ахай һайтайдуусэсэн. – ‘С умным братом и младший умен’.

Ажал һайтайамидаралһайн. – ‘С хорошей работой и жизнь хороша’.

Буха хүгшэрхэдөөһүрэгэйадагта. – ‘Бык состарится – в конце стада’.

Хүнхүгшэрхэдөөхойморто. – ‘Человек состарится – в хойморе [почётное место в доме]’.

Тэмэнүүлэнтэнгэриигутаадаг. – ‘Кучевоеоблаконебо портит’.

Тэнэгбэрихотониигутаадаг. – ‘Глупая невестка дом портит’.

[ПМА. Записано в 2002 году от Дашын Сэдэб, 1935 г. р., Баруун сомон Хулун-Буирский аймак Внутренней Монголии КНР].

Полевые наблюдения показывают, что не только у шэнэхэнских бурят, но и у монгольских народов в целом, одними из самых активных и любимых жанров фольклора являются благопожелания – *уреэлы*. Благопожелания с их вариациями можно часто услышать на мероприятиях праздничного рода, семейных торжествах бурят, также на различных обрядах – свадебных, родильных, на обряде поклонения огню в доме жениха, а также на установке нового жилища – юрты и т. д. Например, интерес представляет такое пожелание молодым на свадьбе, которое обычно исполняется на обряде застилания постели для молодых, проводимом на второй день после бракосочетания молодоженов:

Түлижэбайһангалтнай, – ‘Разведенный вами огонь’

Түмэнжэлдэбадаржа. – ‘Тысячу лет пусть горит’,

Байрлажабайһаннютагтатнай – ‘На Родине, где живете’,

Бадмасэсэгһалбаржа, – ‘Цветы лотоса пусть распускаются’,

Үрихүүгэдээрээүрөүлжэ. – ‘Поддерживаемые детьми, внуками’,

Үнэнжаргалэдлэжэ, – ‘Истинное счастье обретя’,

Утанаһанаһалжа – ‘Долгие годы’.

Удаанжаргахатнайболтогой! – ‘Счастливо живите!’ [ПМА. Записано в 2008 году от Абидын Цэцэг, 1942 г. р., Баруун сомон, Хулун-Буирский аймак Внутренней Монголии КНР].

Кроме этого, у шэнэхэнских бурят были зафиксированы благопожелания, исполненные на празднике, посвященном годовщине ребенка. Обычно, когда ребенку исполнялся год, приглашали в дом родственников и угощали разнообразной пищей, в свою очередь, гости, одаривая ребенка подарками, всегда желали ему богатую и счастливую жизнь:

Аяндаябабал, олзотойябаарай, – ‘Поездив, с прибылью будь’.

Агнууридаябабал, ганзагатайябаарай. – ‘Охотясь, с полными тороками возвращайся’.

Адуумалаүдхэжэябаарай, – ‘Скот свой разводи’,

Аба эжынгээшыеньмартангүй, – ‘Помощь отца и матери не забывая’,

Ахазахатанаахүндэлжэябаарай, – ‘Старших, пожилых уважая’,

Ахадүү, түрэлообаясуулжаябаарай! – ‘Родных своих старших и младших радуя, живи! [ПМА. Записано в 2008 году от Батсухын Ханды, 1936 г. р., Зуун сомон, Хулун-Буирский аймак Внутренней Монголии КНР].

Отметим, что исследование устной традиции, зафиксированной среди бурятского населения Внутренней Монголии КНР, показало, что не все фольклорные жанры активно бытуют. Некоторые из них видоизменяются (пословица-благопожелание), а более крупные произведения, такие как героический эпос (улигеры), изменив стихотворную форму бытования на прозаическую, продолжают жить.

Таким образом, сравнительный анализ фольклорного материала шэнэхэнских бурят, бурят Монголии, России содействует выявлению не только общей их основы, но и особенностей бытования их фольклорной традиции. Поскольку «фольклор является не застывшим конгломератом набора традиций, он обнаруживает вариативность во времени, многокомпетентность, сочетая в себе как традиционные этнические элементы, так и инновации, определяемые открытостью любого современного общества. Характерной чертой современного бытования традиционного фольклора, обусловливающего этническую идентичность, является то, что такие качества, как устность и коллективность, теряют свое тотальное значение» [9, с. 62].

Можно сказать, что «...устная фольклорная традиция шэнэхэнских бурят позволяет в определенной степени охарактеризовать ментальность всего бурятского народа, выявить социальный опыт, знания, накопленные в прошлом предыдущими поколениями» [5, с. 122]. При этом нравственные, этические архетипы, а также краткая и лаконичная форма трансляции реальной действительности, – все это способствует определенной консервации традиционных фольклорных жанров. В целом можно заключить, что результаты полевых исследований, фольклорные материалы, зафиксированные у шэнэхэнцев в 2002, 2008, 2012, 2018 годах, позволяют в определенной мере проследить отдельные фольклорные мотивы, сюжеты китайских бурят в условиях их аккомодации к новой среде проживания.

Перспективой дальнейшего исследования считается комплексное исследование устной фольклорной традиции бурят Внутренней Монголии Китая, Монголии, России с целью компаративного изучения специфики бытования бурятского фольклора в контексте общемонгольской и тюрко-монгольской традиций.

Источники:

ПМА – Полевые материалы автора статьи, собранные в Хулун-Буирском аймаке Внутренней Монголии КНР в 2002, 2008, 2012 гг.

Библиографический список

1. Балдано М.Н. Шэнэхэнские буряты: по ту и эту сторону границы. *Вестник Бурятского госуниверситета*. Улан-Удэ, 2015; № 7: 52–59.
2. Михалев М.С. О социальной подоплеке ревитализации шаманизма в современных условиях (на примере бурят Китая). *Вестник Калмыцкого института гуманитарных исследований РАН*. 2016; № 3: 74–82.
3. Бороноева Д.Ц. Миграция и сакрализация нового жизненного пространства в традиционной культуре: опят бурят Внутренней Монголии КНР. *Вестник Бурятского госуниверситета*. 2011; № 6: 258–262.
4. Цыбикова Б-Х.Б. *Фольклор шэнэхэнских бурят*. Улан-Удэ: Издательство БНЦ СО РАН, 2016.
5. Цыбикова Б.-Х.Б. Ментально-духовные аспекты культуры бурят Внутренней Монголии КНР. *Томский журнал лингвистических и антропологических исследований*. 2018; Выпуск 4 (22): 117–123.
6. Цыбикова Б-Х.Б. *Фольклор бурят Внутренней Монголии. Устные рассказы*. Иркутск, Оттиск, 2020.
7. Бардаханова С.С. Современное бытование бурятских сказок. *Эволюция эпических жанров бурятского фольклора*. Улан-Удэ, 1985.
8. Гымпилова С.Д. Современное бытование фольклора бурят Китая (по материалам экспедиции). *Вестник Челябинского государственного университета.* Филология. Искусствоведение. 2011; № 3 (218); Выпуск 50: 34–37.
9. Скрынникова Т.Д. Фольклор: проблемы изучения и обучения. *Традиционный фольклор в полиэтнических странах*: материалы II Международного научного симпозиума: в 2 т. Улан-Удэ: ВСГАКИ, 1998; Т. 1: 62–65.

References

1. Baldano M.N. Sh`en`eh`enskie buryaty: po tu i `etu storonu granicy. *Vestnik Buryatskogo gosuniversiteta*. Ulan-Ud`e, 2015; № 7: 52-59.
2. Mihalev M.S. O social'noj podopleke revitalizacii shamanizma v sovremennyh usloviyah (na primere buryat Kitaya). *Vestnik Kalmyckogo instituta gumanitarnyh issledovanij RAN*. 2016; № 3: 74-82.
3. Boronoeva D.C. Migraciya i sakralizaciya novogo zhiznennogo prostranstva v tradicionnoj kul'ture: opyat buryat Vnutrennej Mongolii KNR. *Vestnik Buryatskogo gosuniversiteta*. 2011; № 6: 258-262.
4. Cybikova B-H.B. *Fol'klor sh`en`eh`enskih buryat*. Ulan-Ud`e: Izdatel'stvo BNC SO RAN, 2016.
5. Cybikova B.-H.B. Mental'no-duhovnye aspekty kul'tury buryat Vnutrennej Mongolii KNR. *Tomskij zhurnal lingvisticheskih i antropologicheskih issledovanij.* 2018; Vypusk 4 (22): 117-123.
6. Cybikova B-H.B. *Fol'klor buryat Vnutrennej Mongolii. Ustnye rasskazy*. Irkutsk, Ottisk, 2020.
7. Bardahanova S.S. Sovremennoe bytovanie buryatskih skazok. *`Evolyuciya `epicheskih zhanrov buryatskogo fol'klora*. Ulan-Ud`e, 1985.
8. Gympilova S.D. Sovremennoe bytovanie fol'klora buryat Kitaya (po materialam `ekspedicii). *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta.* Filologiya. Iskusstvovedenie. 2011; № 3 (218); Vypusk 50: 34-37.
9. Skrynnikova T.D. Fol'klor: problemy izucheniya i obucheniya. *Tradicionnyj fol'klor v poli`etnicheskih stranah*: materialy II Mezhdunarodnogo nauchnogo simpoziuma: v 2 t. Ulan-Ud`e: VSGAKI, 1998; T. 1: 62-65.

Статья поступила в редакцию 19.09.22

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-347-350

Ismailova (Sutayeva) Z.R., *Cand. of Sciences (Philology), senior researcher, Institute of Language, Literature and Art n.a. G. Tsadasa of Dagestan Federal Research Centre, Russian Academy of Sciences (Makhachkala, Russia), E-mail: zarema.sutaeva@mail.ru*

ARTISTIC AND STYLISTIC FEATURES OF MEMOIR PROSE IN DAGESTAN LITERATURE OF THE MIDDLE OF THE XIX CENTURY (BASED ON THE MEMOIR WORKS OF ABDULLA OMAROV). The work explores artistic and stylistic features of memoirs of Abdulla Omarov, a famous Dagestani educator, Arabist scholar, one of the founders of Dagestani Russian-language literature. The purpose of the study is to analyze the poetics of the memoir prose of this author. The

scientific novelty of the work lies in the fact that for the first time the genre and artistic aspects of Abdulla Omarov's prose become the object of monographic scientific research. The memoirs of this author are one of the most significant phenomena in Dagestan prose of the mid-19th century. For a long time they were considered in the scientific literature mainly as a source of important historical and ethnographic information for historians and ethnologists. Without disputing these aspects of Abdulla Omarov's memoirs, the article focuses on identifying the artistic features of his works. Special attention is paid to the analysis of the language of these works, the psychologism of his prose and the multilayered problem of the author are considered. As a result of the study, it is found that texts of Abdulla Omarov are the earliest example of secular realistic prose in Dagestan literature, and are also characterized by the first depiction of childhood in the literatures of Dagestan peoples. It should also be noted that it is Abdulla Omarov's writings that for the first time presented a realistic picture of the daily life of Dagestani mountaineers, revealed the peculiarities of their mentality, and also revealed the atmosphere of the Tibetan school. The stylistic mastery of Abdulla Omarov's prose is also noted. In addition, the paper traces the connection between works of Abdulla Omarov and Russian literature of the XIX century, its influence on the formation of the author's personality, his aesthetic views and the style of his works is noted.

Key words: **memoir works, imagery, style and language of memoirs, genre of memoirs, psychologism, artistic features of memoir genre.**

***З.Р. Исмаилова (Сутаева)**, канд. филол. наук, ст. науч. сотр. Института языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы Дагестанского федерального исследовательского центра РАН, г. Махачкала, E-mail: zarema.sutaeva@mail.ru*

ХУДОЖЕСТВЕННО-СТИЛЕВЫЕ ОСОБЕННОСТИ МЕМУАРНОЙ ПРОЗЫ В ДАГЕСТАНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ СЕРЕДИНЫ XIX ВЕКА (НА МАТЕРИАЛЕ МЕМУАРНЫХ СОЧИНЕНИЙ АБДУЛЛЫ ОМАРОВА)

В работе исследуются художественные и стилевые особенности мемуарных сочинений Абдуллы Омарова, известного дагестанского просветителя, ученого-арабиста, одного из основоположников дагестанской русскоязычной литературы. Цель исследования – анализ поэтики мемуарной прозы этого автора. Научная новизна работы заключается в том, что впервые объектом монографического научного исследования становятся жанровые и художественные аспекты прозы Абдуллы Омарова. Мемуарные произведения этого автора – одно из наиболее значительных явлений в дагестанской прозе середины XIX века. Длительное время они рассматривались в научной литературе в основном как источник важных исторических и этнографических сведений для историков и этнологов. Не оспаривая этих аспектов мемуарных сочинений Абдуллы Омарова, в статье сделан упор на выявление художественных особенностей его произведений. Особое внимание уделено анализу языка этих сочинений, рассматривается психологизм его прозы и многослойная проблема автора. В результате исследования установлено, что тексты Абдуллы Омарова являются наиболее ранним образцом светской реалистической прозы в дагестанской литературе, а также являются первым изображением детства в литературах дагестанских народов. Следует отметить также, что именно в сочинениях Абдуллы Омарова впервые была представлена реалистическая картина повседневной жизни дагестанских горцев, выявлены особенности их менталитета, а также раскрыта атмосфера примечетской школы. Отмечено также стилистическое мастерство прозы Абдуллы Омарова. Кроме того, в работе прослежена связь произведений Абдуллы Омарова с русской литературой XIX века, отмечено ее влияние на формирование личности автора, его эстетические воззрения и стиль его произведений.

Ключевые слова: **мемуарные сочинения, образность, стиль и язык мемуаров, жанр воспоминаний, психологизм, художественные особенности мемуарного жанра.**

Актуальность данной темы обусловлена необходимостью рассмотрения мемуарной прозы Абдуллы Омарова как значительного явления в дагестанской мемуарной литературе и культуре. Цель работы заключается в выявлении жанровых и художественных особенностей его прозы. Научная новизна работы состоит в том, что впервые объектом исследования становится поэтика произведений Омарова, особая образность его мемуарных текстов, их психологизм и стиль. Это исследование углубит не только наше представление о мемуарной литературе Дагестана, но и позволит по-новому взглянуть на книги этого автора, увидеть в них не только исторический источник, но и незаурядное явление дагестанской литературы. В соответствии с целью мы определили следующие задачи: 1. Исследовать жанровое и художественное своеобразие мемуарных текстов Абдуллы Омарова, проанализировать их стилевые особенности. 2. Выявить взаимообратную связь произведений Абдуллы Омарова с русской литературой, влияние русской литературной традиции на формирование авторской позиции Абдуллы Омарова и стиль его текстов.

В работе применены культурно-исторический, сравнительно-сопоставительный и аналитический методы исследования.

Теоретической базой работы являются труды по истории русской и дагестанской литературой. Это работы А.П. Сергеенко [1], А.Г. Гусейнаева [2], Р.Ф. Юсуфова [3], С.Х. Ахмедова [4].

Абдулла Омаров, автор мемуарных сочинений на русском языке «Воспоминания муталима» и «Как живут лаки», был также ученым-арабистом, известным дагестанским просветителем, этнографом, а также одним из зачинателей дагестанской русскоязычной литературы.

Личность и творчество его сложились под влиянием различных обстоятельств, прежде всего, начального образования, полученного им в примечетской школе в своем селе, а затем – продолженногов разных селах Дагестана уже муталимом. Несомненное влияние на него, как указывали многие современники А. Омарова, оказали также изучение русского языка и учеба в светской гимназии. Во время обучения в гимназии произошло знакомство, а затем возникла и дружба с видными деятелями просвещения Дагестана и Кавказа. Это ученые П.К. Услар, Н.И. Воронов – представители революционно-демократического направления в русской критике, сосланный на Кавказ генерал-администратор Дагестана Д.С. Старосельский. Как видно из писем А. Омарова, эти люди не только повлияли на формирование его личности, но и находились с ним в теплых и дружеских отношениях, разделяли с ним общие взгляды и устремления.

Просветительский характер произведений Абдуллы Омарова проявился как в его деятельности по созданию азбуки и письменности родного языка, так и в обилии ценных историко-этнографических, бытовых деталей в его произведениях.

Так, П.К. Услар в предисловии к своим исследованиям о лакском языке дает высокую оценку деятельности А. Омарова: «Абдулла Омар оглы, молодой человек, весьма даровитый и трудолюбивый, с которым я мог свободно объясняться по-русски. Теперь он без малейшего затруднения пишет на природном языке своем и усвоил грамматическое понимание его. На него вся надежда в отношении к распространению грамотности среди лакцев [5, с. 1 4].

Мемуарные сочинения Абдуллы Омарова представляют собой неординарные по своей жанровой природе и стилю произведения дагестанской прозы XIX века. Стиль этих сочинений близок к реализму XIX столетия.

Здесь очевидно влияние так называемых физиологических очерков – жанра, возникшего в русской литературе во второй половине XIX века. Уже в своих записках «Как живут лаки» Абдулла Омаров так характеризует свой стиль: «…Я намерен без прикрас и без претензии на художественность изложения рассказать про эту жизнь и тем доставить любознательному читателю возможность составить близкое к истине понятие – преимущественно о семейном быте и хозяйстве горцев» [6, с. 195].

Нельзя не отметить здесь, что Абдулла Омаров, как и другие дагестанские мемуаристы, как правило, обращались к определенному типу читателя, просвещенному, интересующемуся историко-культурными традициями человечества и своего народа в особенности, но прежде всего – к профессиональным историкам. О художественной значимости своих произведений они не задумывались, вернее, даже не предполагали ее. Это же, впрочем, относится ко многим мемуарным произведениям, художественная ценность которых была оценена значительно позднее, чем их историческое значение.

Возвращаясь к вопросу об особом типе читателя, следует отметить, что записки Абдуллы Омарова заинтересовали, помимо историков и этнографов, еще и Л.Н. Толстого, использовавшего их как один из источников при работе над повестью «Хаджи-Мурат», так и при описании детских лет своего героя. А.П. Сергеенко в своем исследовании о повести «Хаджи-Мурат» отмечал, что Л.Н. Толстой особенно отмечает интерес писателя к сочинениям Абдуллы Омарова.

А.П. Сергеенко показывает, как много им оттуда взято деталей. Даже целые сцены Л. Толстой поместил в первые варианты повести, но затем вынужден был отказаться от них и многих других деталей, использованных вначале для создания исторической достоверности. Внутреннее чувство художника вело его к отсеканию лишних подробностей и к максимальному избавлению от украшений.

А.П. Сергеенко, исследуя создание повести «Хаджи-Мурат», отмечает, какие изменения происходили по мере создания одной редакции за другой: «В редакции третьей (1897) описывается жизнь Хаджи-Мурата, начиная с детства. Материалом для этого послужили статьи Абдуллы Омарова «Воспоминания муталима». Автор «Воспоминаний» – горец, в живой форме повествующий о

своих ученических годах. На фактах из его жизни Толстой строит свой рассказ о детстве и молодости Хаджи-Мурата. Весь этот материал художественно преобразован, но во многих деталях чрезвычайно близок к источнику.

Абдулла Омаров пишет: «Отец мой был ученый мусульманин и славился святостью своей жизни» [6, с. 40]. У Толстого дед Хаджи-Мурата – «уважаемый всеми человек, ученый и набожный старик» [7, с. 132].

Абдулла Омаров приводит часто слова своего отца: «Имущество сего мира останется здесь же, оно временно, нужно стараться о приобретении сокровищ для вечной жизни» [6, с. 14]. У Толстого это говорит дед: «Богатство мирское останется здесь, нужно добывать богатство вечной жизни» [7, с. 136].

Совершенно справедливо в данном случае замечание А.Г. Гусейнаева, что великая честь для иноязычного писателя оказаться причастным к творчеству Толстого, повлиять на него хотя бы в малом» [2, с. 34].

А.Г. Гусейнаев, характеризуя язык сочинения А. Омарова, отмечает, что «речь персонажей и самого Омарова спокойна, без вычур и излишней эмоциональности. Она максимально близка к разговорной речи горца, метка и выразительна» [2, с. 29].

Обращаясь опять же к сочинениям А. Омарова, следует отметить, что они характеризуются первым изображением детства в дагестанской литературе. Изображение раннего детства, а также описание школьного обучения дало художественной и мемуарной литературе немало психологических открытий в раскрытии внутреннего мира человека.

Мы можем особо подчеркнуть также идею влияния психологизма на стиль и художественную структуру мемуарных произведений. В воспоминаниях Абдуллы Омарова, Гаджи-Мурада Амирова, Максуда Алиханова уже немало пейзажных описаний, эти пейзажные зарисовки не только говорят о психологическом состоянии действующих лиц, но и рисуют нам картины дагестанской природы.

Описание ночных гор в «Воспоминаниях муталима» характеризуется не только реалистичностью, оно передает внутреннее душевное смятение автора, это, пожалуй, одно из самых сильных мест его воспоминаний, где психологическое состояние рассказчика передается через восприятие природы: «Мы присели отдохнуть на возвышенном холме, оглядываясь вокруг себя: еще была глубокая ночь, везде царствовала тишина, только издалека долетал до нас глухой лай собак, да иногда завывал холодный ветер. Вся оглядываемая нами местность белела, а скалы, обрывы и громадные камни представлялись как бы темными пещерами» [6, с. 117].

Далее следует выразительная реплика учителя автора, иллюстрирующая образную речь горцев: «Теперь не время отдыхать, нужно торопиться, пока воровская рубашка (ночь) не разорвана»[6, с. 118].

При анализе произведений Абдуллы Омарова нельзя не отметить наиболее, пожалуй, привлекательной их особенности с общечеловеческой и художественной точек зрения явное сострадание и сочувствие, с которыми автор пишет о дагестанских женщинах. С художественной же точки зрения особенно удачны, на наш взгляд, образы его матери и бабушки, особенно бабушки. В обрисовке их ощущается особая мягкость и теплота, их образы освещают и одухотворяют описание детских лет автора. Интересно, что А. Омаров, рисуя образ своей бабушки, характеризует ее как суровую на вид и по характеру женщину, которую многие в селе побаиваются, между тем внука она любила и всегда была с ним ласкова, более того, была ему заступницей от озорных мальчишек, боявшихся ее: «Она была весьма вспыльчивого характера и слыла в селе злою бабою, так что все дети, женщины, даже мужчины боялись ее», и в то же время с внуком она была очень добра: «бабушка говорила самым ласковым тоном: «– Нет, нет, не ходи в драку, в голову попадет камень» [6, с. 201].

В работе «Художественная проза народов Дагестана» С.Х. Ахмедов, характеризуя стиль произведений А. Омарова, отмечает, что манера повествования автора неоднородна по своей структуре, в зависимости от характера повествования стиль становится то проникновенно психологическим, то живым и красочным, то изобилует критическими замечаниями в последней части – заключение, посвященном мусульманскому образованию в Дагестане [4, с. 58].

Действительно, воспоминания А. Омарова неоднородны и по стилю, и по структуре. Одна часть, самая пространная, посвящена жизни и быту горцев, описанию их обычаев, праздников и других деталей историко-этнологического характера. В воспоминаниях содержится также особая часть, посвященная особенностям сугубо мусульманского религиозного образования. Она полна критических замечаний автора о схоластическом и оторванном от жизни характере примечетского обучения.

Наиболее выдающейся, яркой и образной частью воспоминаний А. Омарова по праву считается эпизод об обучении в Кумухе и столкновении с ханом. Образ хана, отмечает С.Х. Ахмедов, показан А. Омаровым ярко и выразительно, психологически верно передано состояние рассказчика, откровенно описаны его ужас и смятение в ожидании своей участи [4, с. 54].

Одной из основных особенностей его произведений, как отмечают также исследователи, было сочетание восточно-поэтической образности и элементов национального фольклора с европейской поэтической культурой, продолженное в дагестанской прозе в конце XIX в. и начале XX в. [3, с. 20].

Как отмечает Р.Ф. Юсуфов, творчество А. Омарова, Г.-М. Амирова, М.-Э. Османова и других представителей новой культуры народов Дагестана вместе с поэзией певцов и поэтов второй половины XIX в. отражает огромные социальные сдвиги, происшедшие в структуре горского общества в результате антифеодальной войны и подчинения горского хозяйства механизму военных действий. А. Омаров, Г.-М. Амиров и другие вносят в дагестанскую литературу жанры художественной беллетристики – рассказ, воспоминание, этнографический очерк. Они характеризуют быт народа, национальный характер, стремясь постигнуть все это через этнографию, язык, народную поэзию. Стремление к познанию общественной среды сочетается в их творчестве с критикой феодальных устоев, с желанием просветить свой народ [3, с. 26].

В своей работе о дагестанских мемуарных произведениях Ф.О. Абакарова также отмечает обилие реалий жизни горцев, показанных в воспоминаниях А. Омарова. Любой отрывок «Воспоминания муталима», как отмечает учёный, может служить иллюстрацией тех или иных сторон жизни горцев [6, с. 34].

Отмеченное многими исследователями обилие диалогов в произведениях А. Омарова, на наш взгляд, усиливает элемент вымысла в его мемуарных сочинениях, так как, несомненно, диалоги, по крайней мере, большинство из них, вымышлены автором. Это является, как нам представляется, признаком усиления беллетристического характера его произведений. Именно они придают произведениям А. Омарова обобщающий, типологический характер, ведь автор передает не конкретные диалоги, происходящие между определенными людьми, а те, которые происходили и могут происходить, как правило, в тех или иных описываемых им ситуациях, например, при посиделках стариков, встречах девушек у родника и т. д. То есть это как бы типичные разговоры в типичных ситуациях. Конечно, люди, показанные А. Омаровым, за немногим исключением, обрисованы очень лаконично, образы его неполнокровны, даже схематичны, как отмечает С.Х. Ахмедов, «персонажи произведений А. Омарова не названы по именам, об индивидуализации характеров пока нет и речи» [4, с. 57].

В сочинениях А. Омарова, как и в трудах Г.-М. Амирова и других мемуаристов, много этнонимов, раскрывающих особенности жизни и быта горцев. Если в «Воспоминаниях муталима» преобладают названия и выражения, относящиеся больше к муталимам и их жизни, то в произведении «Как живут лаки» преобладает лексика, связанная с жизнью дагестанских сел, полевыми работами, бытовыми деталями.

Таким образом, можно сказать, что мемуарные сочинения А. Омарова, дающие нам широкую картину жизни дагестанского народа, в жанровом отношении представляют собой сложный синкретический сплав разных литературных жанров и стилей, развившихся уже в позднейшей литературе.

«Воспоминания муталима» А. Омарова рисуют нам суровый быт горского обучения. Вместе с тем автор подчеркивает, что, несмотря на скудный, суровый быт, муталимы не унывали и усердно занимались: «Ученики вели свою полуголодную жизнь весело, ни у кого из нас не было других забот, кроме забот о том, чтобы поскорее окончить начатую книгу» [3, с. 53]. А. Омаров отмечает также общее стремление большинства родителей обучить детей хотя бы началам мусульманского образования, но замечает при этом, что касалось это в основном мальчиков, традиции учить девочек еще не сложились. Образованные женщины в ту пору были редкостью, девочек учили редко, сам Омаров объясняет это постулатами религии, а еще больше тем, что девочки с ранних лет были помощницами матерей, на которых лежали в основном все заботы по дому. К тому же сложившаяся традиция у мужчин уходить на заработки после осенних работ налагала на женщин еще большую ношу, но вместе с тем, конечно, и большую самостоятельность, и именно они, женщины, были главными работающими в доме, на них держалось все хозяйство. В тех же «Воспоминаниях муталима» автор замечает, что его отец почти не занимался хозяйством, занятый лишь молитвами и чтением религиозных книг: «Он (отец) не любил работать и вообще строго придерживался довольно ленивого и беспечного образа жизни, присвоенного в горах подобно ему, религиозным людям. Полевыми же работами и вообще по хозяйственной части неутомимо занималась мать, причем не забывала и о собственных молитвах» [6, с. 41].

Произведения А. Омарова отличаются сдержанным, неэмоциональным стилем. В них заметна антиклерикальная направленность, проявляющаяся в описании жизни учеников, мулл. Сам слог этих описаний, простой и будничный, отличается от стиля духовно-агиографической (житийной) дагестанской литературы.

Следует отметить, что в воспоминаниях А. Омарова проблема автора очень важна, сам образ автора уже достаточно сложен. Прежде всего, это образ автора-повествователя, создателя воспоминаний, который, будучи взрослым человеком, вспоминает свои детские и ученические годы. Здесь надо также отметить стремление автора полнее, шире показать систему образования в Дагестане, быт горцев, народные обычаи и т. д. То есть здесь несомненна авторская установка на определенный тип читателя. Автор обращается, прежде всего, к своим русским друзьям, рисуя детали горского быта и обычаев, затем – к различного рода специалистам вообще – историкам, этнологам и т. д. Автор, конечно, не думал о художественной ценности своих мемуаров, это нередко находится вне замысла автора. Поскольку в то время именно критический реализм был основным эстетическим направлением, А. Омаров, получивший образование в русской школе, испытавший влияние Н. Воронова, одного из сподвижников Н.Г. Чернышевского, следуя своей натуре, писал достаточно простым, реалистическим стилем. На стиль автора, видимо, мало в этом смысле повлияло полученное А. Омаровым начальное мусульманское образование, слабо чувствуется воздействие арабского языка с его яркой образностью и метафорами.

В воспоминаниях А. Омарова присутствует образ автора-ребенка, муталима, обучающегося в различных селах Дагестана. А. Омаров дает его также

несколько противоречиво. В «Воспоминаниях муталима» мы видим мальчика-автора, стремящегося к знаниям, к усвоению различных мусульманских книг, не страдающего от недостатка обычных детских занятий – игр, беготни со сверстниками и т. д. Напротив, автор подчеркивает свое рвение, усердие к занятиям.

В «Воспоминаниях муталима» особо выделяется кумухский эпизод, когда автор обучался в тамошнем медресе. Этот эпизод характеризуется значительно большей, по сравнению с остальным текстом, экспрессивностью стиля. Здесь спокойное течение муталимской жизни было прервано приключениями, открывающими новые стороны в образе автора-муталима. Именно эта часть воспоминаний выделяется большей долей беллетристического элемента, так как диалоги в этом эпизоде, отличающиеся эмоциональностью и экспрессией, конечно, скорее всего, были уже созданы воображением автора, впрочем, это вполне допустимо. Сама атмосфера этого эпизода напряженная, мрачная. Описание ханской тюрьмы также вызывает ассоциации с мрачной эпохой Средневековья. Образ хана, наделенного неограниченной властью, показан автором жестоким и деспотичным. В то же время, надо отметить, что он способен прислушиваться к здравому суждению и сдерживать свой гнев и ярость. Так, допрашивая учителя муталима – Мамму, хан в гневе готов был заколоть его кинжалом, но его приближенный секретарь смог остановить властителя, взывая к сдержанности и милосердию. Далее мы видим, что, продержав нашего героя в темнице, хан отпускает его, заменив наказание менее суровым, хотя, конечно, само по себе, для современного читателя, оно было ужасным. Здесь очевидно, что неограниченная власть развращает человека, превращает его в чудовище. Уже само неподчинение вызывает гнев у подобного властителя.

Кумухский эпизод в «Воспоминаниях муталима» важен для более полного выявления образа автора. Образ автора складывается не только из личных черт характера и биографических данных, но подпитывается историческими и общественными реалиями в силу обстоятельств, ставшими фактом личного духовного опыта. Без этого внутреннего духовного опыта, полученного автором в тех или иных обстоятельствах его жизни, описание обычаев и бытовых деталей самого процесса мусульманского образования осталось бы не более чем журнальной статьей, наполненной информацией и словесными штампами.

Именно личный духовный опыт делает воспоминания А. Омарова художественно значимым произведением. И первоначальная увлеченность мусульманским образованием, и последующее разочарование в итогах своего обучения стало следствием этого опыта.

В воспоминаниях А. Омарова, особенно в «Воспоминаниях муталима», отражена и традиционная художественная образность, хотя обычно стиль автора воспоминаний тяготеет к сдержанности и простоте. Так, старики в селе, отзываясь с похвалой о хороших детях, сравнивают их с ангелами, розой на шиповнике.

Но совершенно очевидно, что в воспоминаниях А. Омарова присутствует и иная художественная образность, связанная с эстетическими возможностями мемуарной литературы, основанной на фактической достоверной картине, а не на вымысле. Таково, например, описание ямы, где держали арестантов хана: «Яма была вырыта четырехугольно, внутри выложена камнями. Она имела глубины 1½ сажени, а ширины 1 сажень. В одном углу была кадушка для естественной надобности, около этой же кадушки, угол был заложен камнями, где умывались арестанты. Пол был, разумеется, земляной и почти постоянно мокрый от сырости, а стены, почерневшие от дурного воздуха, постоянно были покрыты крупными каплями росы – точно плакали они над судьбой своих печальных жильцов. Лежать нам не было возможности, а спали почти друг на друге в сидячем положении» [6, с. 17]. Эта картина точно и сдержанно описывает тюрьму и положение арестантов, но именно эта простота и сдержанность стиля А. Омарова придает этой фактической достоверной картине силу художественного, эстетического воздействия. Еще Аристотель в «Поэтике» упоминал, что «чересчур блестящий слог делает незаметными как характеры, так и мысли» [9, с. 17].

Как мы уже отмечали, описывая в кумухском эпизоде самым подробным образом диалоги-переживания автора – муталима и его друзей, автор-повествователь, конечно, вспоминает это по памяти, но фактические неточности вовсе не отменяют установку на достоверность, являющуюся структурным принципом мемуарного произведения, тем более те познавательные и эмоциональные возможности, которые вытекают из этого принципа. Если именно достоверность создает мемуарную литературу как жанр, то литературой как явлением искусства ее делает то, как автор распорядился фактическим материалом, как смог воссоздать происшедшее, то есть сама эстетическая организованность материала. Именно организация, а не вымысел обязательны созданию эстетической значимости.

В ходе исследования мы пришли к следующим выводам.

1. Произведения Абдуллы Омарова обладают не только культурно-исторической ценностью, но и несомненными художественными особенностями.

2. Сочинения Абдуллы Омарова относятся к жанру мемуаров. Об этом свидетельствуют как их названия («Как живут лаки», «Воспоминания муталима»), так и содержательная структура текстов, основанная на личных воспоминаниях автора.

3. Воспоминания Абдуллы Омарова являются наиболее ранним образцом светской биографической литературы в Дагестане. Автор уже окончательно отошел от традиций религиозной («житийной») дагестанской прозы, такой как, например, «Хроника Мухаммеда Тахира Ал-Карахи» или «Воспоминания» Абдурахмана Казикумухского. У него нет описаний чудес, он изображает лишь достоверные события своей жизни и повседневную жизнь своих современников.

4. Проза Абдуллы Омарова впервые ввела в дагестанскую литературу изображение детства.

5. Автор смог воспроизвести не только события, атмосферу своего детства и историю своей семьи, но и показать реалистическую картину жизни дагестанцев того времени, особенности их национального характера, детали их быта и системы образования.

6. Стиль Абдуллы Омарова отличается простотой, лаконизмом и вместе с тем выразительностью изображения. В тексте его прозы чувствуется влияние как русской реалистической литературы, так и фольклорной языковой традиции дагестанских горцев. В языке произведений Омарова присутствует также особая образность мемуарного жанра. В воспоминаниях автора нет пышных эпитетов и метафор, но, описывая свое детство и жизнь своей семьи, он смог воссоздать картину жизни своего народа и своего времени.

Завершая исследование автобиографических произведений Абдуллы Омарова, хотелось бы еще раз отметить их непреходящее значение для истории дагестанской литературы. Автор этих произведений впервые описал историю своего детства. Психологические и эстетические особенности его прозы обогатили дагестанскую литературу. О познавательной же ценности книг А. Омарова говорить можно долго, достаточно подчеркнуть множество важнейших историко-культурных реалиях в его произведениях. Как уже говорилось выше, именно произведения Абдуллы Омарова послужили важнейшими источниками как для творчества Л.Н. Толстого, так и для современных работ историков и этнологов. Мы можем также напомнить и о влиянии сочинений Абдуллы Омарова на зарождение психологизма в дагестанской прозе. Даже картина мусульманского образования, показанная А. Омаровым, несмотря на некоторую тенденциозность и излишне антиклерикальный характер, дает немало ценных наблюдений об этой стороне жизни Дагестана в XIX веке.

Если говорить о перспективах дальнейшего исследования текстов Абдуллы Омарова, то их можно углубить и продолжить, проведя сравнительный анализ с текстами произведений других авторов дагестанской литературы второй половины XIX века – Х.-М. Амировым, М.А. Алихановым. Это позволило бы развить и углубить тему этого исследования, основываясь на жанровых, художественно-стилевых особенностях их текстов.

Библиографический список

1. Сергеенко А.П. *«Хаджи-Мурат» Л.Н. Толстого*. Москва: Современник, 1983.
2. Гусейнаев А.Г. *Жизнь и творчество Абдуллы Омарова*. Махачкала: Дагкнигоиздат, 1990: 5–38.
3. Юсуфов Р.Ф. Введение. *История дагестанской советской литературы.* Махачкала, 1964: 5–29.
4. Ахмедов С.Х. *Художественная проза народов Дагестана: История и современность.* Махачкала, 1996.
5. Услар П.К. *ССКГ*. Москва, 1992; Выпуск 1.
6. Омаров А. *Сочинение*. Махачкала, 1990.
7. Толстой Л.Н. *Хаджи-Мурат.* Москва: Художественная литература, 1981.
8. Абакарова Ф.О. *Русскоязычные этнографические очерки дагестанцев*. Москва, 1995.
9. Аристотель. *Поэтика. Риторика*. Москва: Лабиринт, 2000.

References

1. Sergeenko A.P. *«Hadzhi-Murat» L.N. Tolstogo*. Moskva: Sovremennik, 1983.
2. Gusejnaev A.G. *Zhizn' i tvorchestvo Abdully Omarova*. Mahachkala: Dagknigoizdat, 1990: 5-38.
3. Yusufov R.F. Vvedenie. *Istoriya dagestanskoj sovetskoj literatury.* Mahachkala, 1964: 5-29.
4. Ahmedov S.H. *Hudozhestvennaya proza narodov Dagestana: Istoriya i sovremennost'.* Mahachkala, 1996.
5. Uslar P.K. *SSKG*. Moskva, 1992; Vypusk 1.
6. Omarov A. *Sochinenie*. Mahachkala, 1990.
7. Tolstoj L.N. *Hadzhi-Murat.* Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1981.
8. Abakarova F.O. *Russkoyazychnye `etnograficheskie ocherki dagestancev*. Moskva, 1995.
9. Aristotel'. *Po`etika. Ritorika*. Moskva: Labirint, 2000.

Статья поступила в редакцию 14.09.22

УДК 811.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-351-353

Kadimov R.G., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: ruslankadimov@mail.ru*

STYLE-FORMING PRINCIPLES OF CREATIVITY OF V. MAYAKOVSKY AND S. YESENIN. The article examines style-forming principles of creativity of V. Mayakovsky and S. Yesenin. The researcher's attention is focused on identifying and comparing the paronymic attraction in the poetry of the poets, the ratio of the content and sound principles is determined. The special attitude of poets to the word and its sound allows to determine the phenomena of paronymic attraction, the difference and similarity of individual styles of poets. The indicated approach to the study of sound and style-forming features of artistic texts by V. Mayakovsky and S. Yesenin allows to conclude that the specific functioning of language units leaves an imprint on the creativity of poets and creates special, distinct characteristics of poetic speech. Using a comparative analysis of texts, the author of the article discovers similarities and differences in the stylistic nature of the poets' language.

Key words: **style, language unit, sound, text, paronymic attraction, meaning, sound image, semantics, poetics, unit of speech.**

Р.Г. Кадимов*, д-р филол. наук, проф., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: ruslankadimov@mail.ru*

СТИЛЕОБРАЗУЮЩИЕ ПРИНЦИПЫ ТВОРЧЕСТВА В. МАЯКОВСКОГО И С. ЕСЕНИНА

В статье исследуются стилеобразующие принципы творчества В. Маяковского и С. Есенина. Внимание автора акцентируется на выявлении и сопоставлении паронимических аттракций в стихотворных текстах, определении соотношения содержательного и звукового начал. Особое отношение поэтов к слову и его звучанию позволяет определить явления паронимической аттракции, различие и сходство индивидуальных стилей поэтов. Обозначенный подход к исследованию звуковых и стилеобразующих особенностей художественных текстов В. Маяковского и С. Есенина позволяет сделать вывод, что специфическое функционирование единиц языка накладывает отпечаток на творчество поэтов и создает особенные, отличные друг от друга характеристики поэтической речи. Используя сравнительно-сопоставительный анализ текстов, автор статьи обнаруживает особенности стилистической природы языка поэтов.

Ключевые слова: **стиль, языковая единица, звук, текст, паронимическая аттракция, смысл, звуковой образ, семантика, поэтика, единица речи.**

Актуальность темы, выбранной для исследования в рамках данной статьи, заключается в том, что такой стилистический прием, как паронимическая аттракция (далее в тексте – ПА) – контекстуальное сближение сходно звучащих, но различных по смыслу слов, при котором возникают новые смыслы, получивший распространение в поэзии XX века, представляет интерес со стороны современных исследователей.

Двойственная природа слова издавна побуждала поэтов искать соответствия между двумя его сторонами – звуком и смыслом, формой и содержанием. В ПА эти две стороны языкового знака смыкаются особенно тесно: формы слов используются для того, чтобы вызвать дополнительные смысловые эффекты. Хотя вопрос о соотношении содержательного и звукового начал так или иначе решался в поэзии всегда, отношение поэтов к ПА оказывается неодинаковым и отражает существенные различия в индивидуальных стилях.

Целью данной статьи является исследование стилистических особенностей поэтических текстов В. Маяковского и С. Есенина с позиции выявления ПА.

Научная новизна статьи заключается в том, что в ней исследуется сложная и в то же время интересная звуковая организация стихотворений В. Маяковского и С. Есенина, сопоставление и соотношение звуковых и смысловых характеристик единицы речи.

Теоретическая значимость состоит в возможности использования результатов исследования для дальнейшего изучения стилеобразующих принципов названных выше поэтов.

Практическая значимость определена возможностью использования результатов исследования в научной и педагогической деятельности при изучении языка поэзии В. Маяковского и С. Есенина, рассмотрении вопросов, связанных со стилеобразующими особенностями поэтических текстов.

Материалом для исследования послужили тексты стихотворений В. Маяковского и С. Есенина, в которых наблюдаются процессы ПА.

В поэтических текстах Маяковского можно найти множество примеров ПА. Если сравнивать стихи Маяковского с Есениным, складывается такое впечатление, что ПА есть только у Маяковского, а у Есенина (при всем внимании поэта к звуковой организации стиха) её нет. Но специальный анализ поэзии Есенина обнаруживает немало случаев ПА: «Я строгал, чинил челны» [1, I, с. 65]; «Отпущу себе бороду и бродягой пойду по Руси» [1, I с. 187]; «И треплет ветер под косынкой/ Рыжеволосую косу» [1, I, с. 69]; «Его приход неприхотливый» [1, I, с. 217]; «Держат липы в зеленых лапах» [1, I, с. 200]; «Клен и липы в окна комнат, ветки лапами забросив»[1, I, с. 219].

Вместе с тем у Есенина паронимические сочетания не так заметны, как у Маяковского. Дело в том, что у Маяковского обращают на себя внимание и неглубокие звуковые повторы, тогда как в поэзии Есенина даже глубокие повторы звуков не стремятся себя обнаружить. Представляется, что эти различия являются свойствами индивидуальных стилей и связаны со спецификой функционирования в них языковых единиц. Специфическое функционирование единиц языка накладывает отпечаток на творчество поэтов и создает особенные, отличные друг от друга характеристики индивидуальных стилей. Последние, в свою очередь, согласуются с мировоззрениями поэтов.

Поэтике Есенина свойственна «тенденция к размыванию границ слова, к звуковому объединению серии слов льющимся звуком» [2, с. 207]. «Неделимой ячейкой», используемой в поэзии Есенина, является звуковой ряд и звук, связанный с представлениями «чувства – идеи». У Маяковского наблюдается объединение звуков, образов, слов вокруг отдельных смысловых центров, поэтика его рассчитана не на звуковой ряд, а на смысловой, на «предметный смысл речи». Передача поэтического содержания в поэзии Маяковского происходит путем использования всех единиц языка (вплоть до отдельных сочетаний звуков, иногда встречающихся в его поэзии) как знаков – смысловых единиц речи.

О противопоставлении слова, которое существует «как неделимая, целостная и отдельная от всего иного единица смысла» [3], писал С. Аверинцев относительно стихов В. Иванова в противопоставлении стихам Бальмонта «как воплощению слова, разомкнутого навстречу другим словам» [2, с. 207]. Однако Н.А. Кожевникова указывает, что в стихах В. Иванова сочетаются два противоположных устремления: «с одной стороны, отграничение соотнесенных слов, противопоставление их звуковому окружению…, с другой – растворение их в близкой звуковой среде». Здесь же: «А. Белого интересует звук как таковой. Тем не менее количество звукосмысловых сближений у него постоянно возрастает» [2, с. 207–208]. Дальше говорится, что объединение паронимов и аллитерация сосуществуют в творчестве В. Иванова и А. Белого.

Указанные тенденции, сосуществующие в творчестве многих поэтов, более ярко представлены в поэзии Есенина и Маяковского, обнаруживающих тяготение к полярным началам: стихийному и сознательному, интуитивному и рациональному, факту природы и творению рук человека – артефакту.

Понятно, что ни та, ни другая тенденция не могут прослеживаться в чистом виде, можно говорить только о доминирующей в индивидуальном стиле функции языковых единиц. И во времена Пушкина некоторые поэты пользовались звукосмысловыми сопоставлениями, а во времена Маяковского – чисто звуковыми. Но в творчестве каждого значительного поэта складывается, создается определенный центр из ведущих принципов, вокруг которого организуется все остальное. В свете этой стилевой доминанты предстают и качества всех отдельных элементов.

У Маяковского удельный вес ПА на порядок выше, чем у Есенина, почему и приходится говорить о разных качествах приема. В поэзии Маяковского этот прием вырастает до уровня доминирующего принципа обращения с языковым материалом. Вторая сторона качественного различия связана с сознательностью, иногда – даже нарочитостью употребления приема Маяковского и отсутствием сознательной установки на паронимию у Есенина.

Смысловые преобразования в ПА, их эстетический эффект, сила и слабость ПА прежде всего обнаруживаются в рамках предложения, в частности в отношениях главных членов – подлежащего и сказуемого. Как отмечала Н.А. Кожевникова, в поэзии начала XX в. «сочетания подлежащего и сказуемого, связанные звуковой близостью, занимают одно из последних мест по степени распространенности…» [2, с. 204]. Именно эта позиция является наиболее показательной для характеристики индивидуальных стилей Маяковского и Есенина по признаку ПА.

Редкие случаи звуковой близости главных членов предложения в творчестве Есенина появляются спорадически, без намеренного стилистического ударения: «На лице часов в усы закрутились стрелки» [1, I, с. 203]; «В новом лес огласится свисте» [1, I, с. 175]; «И звенит голубая звезда» [1, I, с. 269]; «Пальцы пляшут твои в полукруг» [1, I, с. 198]. В то же время паронимическое сочетание подлежащего со сказуемым, как мы видим выше, является одним из самых частых у Маяковского.

Немного у Есенина и атрибутивных сочетаний, объединенных звукосмысловыми отношениями слов. Можно привести единичные примеры: «Отче, отче, ты ли внука // Услыхал в сей скорбный срок?» [1, II, с. 64]; «Питер траурный // Без

огней. Не спит» [1, Ш, с. 99]. В целом же встречающиеся случаи не отличаются нарочитостью, сделанностью, что немаловажно для восприятия их в качестве ПА и для того, чтобы они обратили на себя внимание. В то же время у Маяковского атрибутивные отношения между коррелятами встречаются часто.

Ориентированность Есенина на звуковые ряды, а Маяковского – на слова может показать и сравнение контекстов, содержащих собственные имена. У Маяковского, намеренно ориентирующего звуковые повторы на достижение смысловых эффектов, имена собственные часто включаются в ПА: «лежит себе сыт, как Сытин» [4, I, с. 218], «крушенья Помпеи помпезней» [4, с. 173] и др. У Есенина они не обнаруживают прямой нацеленности на семантические эффекты ПА: «Верю: завтра рано, / Чуть забрезжит свет, / Новый над туманом / Вспыхнет Назарет» [1, I, с. 135]; «Выставляет клыки, / Не кадят Соловки / В его синий оскал» [1, II, с. 32– 33]; начало поэмы «Анна Снегина»: «Село, значит, наше – Радово, / Дворов, почитай, два ста». Ср. В «Пугачеве» Есенина: «Звань к оружью под каждой оконницей. / Знаю я, нынче ночью идет на Казань» и у Маяковского: «Сказанием встает Казань» [4, IX, с. 14].

Иногда имя собственное и близкое ему по звучанию нарицательное далеко отстоят друг от друга. Например, в стихотворении «О, Русь, взмахни крылами» собственное имя (Кольцов) – во второй строфе («Идет в златой ряднице / Твой Алексей Кольцов»), а в восьмой строфе – слово «кольцо» («За мной незримым роем / Идет кольцо других»). Собственное имя содержится в заглавии, а также в 9-й и 20-й строфах поэмы «Иорданская голубица» (9-я: «Мой луговой Иордань» и 20-я: «Славить твою Иордань»), а в 5-й строфе находим сходнозвучное имя: «Мать моя – родина…», а в 11-й строфе другое собственное имя: «Бродит апостол Андрей».

В «Повести о Евпатии Коловрате» консонанты заглавного имени полностью повторяются в слове, находящемся в тридцатой строфе: «Не рязанцы ль встали мертвые / На побоище кроволитное?». Любопытно, что заглавие исторической «Повести о разорении Рязани Батыем» и то место в ней, где Евпатий Коловрат «возвращается… во град Резань и виде град разоренъ, государи побиты, и множества народища лежаща…», будь это написано в XX в., можно было бы оценить как ПА. Есенин, однако, не считал нужным воспользоваться этим сближением.

Самый частый у Маяковского – образ города, поддерживаемый и ПА: «Город грабил, / греб, / грабастал, / глыбил пуза класс», [4, IY, с. 242]; «Город грохочет, / город горит» [4, I,с. 137]; «орудия на город» [4, VШ, с. 310]; «Города – груды глиняные» [4, I, с. 232]; «расчерчивайся / на грудище города, // гори / на всем / трудящемся мире, / лозунг» [4, X, 104]; Природа же для Маяковского – «несовершенная вещь», противостоящая артефакту, которую нужно изменять по человеческим меркам: «Тебе – молния в небе, а мне – в электрическом утюге», – говорил поэт [5, с. 456].

С общей ориентацией на артефакт у Маяковского в некоторой степени связана и ориентация на слово как единицу языка человеческого и как создание человека – артефакт, в отличие от звука как первоячейки языка, близкой к природе. Характерно, что Есенин соотносит с природным началом звук, а с творением человека – слово:

Кто скажет и откроет мне,
Какую тайну в тишине
Хранят растения немые
И где следы творенья рук?
Ужели все дела святые,
Ужели всемогущий звук
Живого слова сотворил? [1, I, с. 96].

Немаловажно определение, характеризующее звук как «всемогущую» субстанцию (по определению Хлебникова, звук – «*всевеликий*», самодержавный). Поэзия Есенина ориентирована на эффекты, которые достигаются на звуковом уровне: звук ближе к природе, к ее тайному языку («*Мир таинственный, мир мой древний…*»), к которому поэт чутко прислушивается. В звуке в первую очередь может быть сокрыто волшебство природы и поэзии.

Оппозиция «слово – звук» может быть связана и с отмежеванием Есенина от анализа, рефлексии над словом в стихе, с апелляцией к интуиции и непосредственно к чувствам. Восприятие природы Есениным в значительной мере характеризует синестезия – взаимопроникновение и переход разных видов чувственного восприятия. О том, что у Есенина «в звуковых образах воспринимаются цветовые, зрительные явления («слушаю на ощупь», «Я слушаю. Я памятью смотрю», «слышен синий лязг ее подков», «звездная звонница», «И звенит голубая звезда», «светил тонкоклювых свист» и др.). Известно также, что Есенин – один из самых «многоцветных» русских лириков. В то же время слово *краска* в значении специально приготовленного «вещества, придающее тот или иной цвет предметам, которые оно покрывает» (Ожегов С.И. «Словарь русского языка»), в поэзии Есенина нет. В программном «А вы могли бы?» лирический герой поэта смазывает «карту будня, плеснувши краску из стакана». Характерно в этом смысле и то, что самый близкий Есенину образ природы также не «назван». Слово *природа* в поэзии Есенина не встречается.

В дополнение к этому можно указать еще на одно свойство их индивидуальных стилей. У Есенина редкое стихотворение может получить название, быть «названо». Почти все стихотворения его обозначаются первыми строками, тогда как у Маяковского все стихотворения имеют названия, выделенные в заглавия, имеют свое имя. В подобных фактах также обнаруживается стремление Есенина к вписыванию фактов творчества в более широкий контекст и, наоборот, ориентация Маяковского на выделенное, названное слово.

Приводя слова Якобсона: «Поэзия Маяковского есть поэзия выделенных слов по преимуществу», Г.О. Винокур соглашается с этой характеристикой и пишет: «Исключительное место здесь (в общем языковом мировоззрении Маяковского) принадлежит отдельному слову с его собственной формой и собственным значением, способным создавать самые неожиданные эффекты своим собственным материалом» [6, с. 110]. Важное место отводится слову и во всех посвященных творчеству статьях поэта. Аналитический подход Маяковского ориентирован на слово как единицу мысли, как достижение человека и одно из главных орудий его деятельности. Слово и голос у Маяковского зримы и действенны: «оттуда… по кабелю, / вижу, / слово ползет» [4, IV, с. 146]; «Товарищи актеры! / Слова наперевес! / Вперед!» [4, VII, с. 251]. Именно слово является «неделимой ячейкой» поэтики Маяковского, ее строительной единицей («слова-кирпичи»).

Различие и сходство между поэтами в их отношении к ПА проявляются, когда они сближают одни и те же или сходные слова. Если у Маяковского слова включаются в ПА для «обнаружения» семантической близости, то Есенин не заботится об этом, довольствуясь лишь звуковой организацией стиха. Если, к примеру, взять слово «холод», то у Есенина чаще встречаются пары слов в силу метатетического расположения совпадающих согласных, удовлетворяющие лишь звуковой организации стиха: «даль холодная впила» [1, I, с. 2]; «В прозрачном холоде заголубели долы»; «И в душе и в долине прохлада»; «Осенним холодом расцвечены надежды. / В дорогу дальнюю…» [1, II, с. 113, 173] и др. У Маяковского явно преобладают примеры, показывающие тяготение друг к другу слов как по форме, так и по смыслу: «в страсти – / холоден, как лед» [4, IX, с.363] – (общеязыковое сочетание); «И в мертвом холоде слез и льдин»; «В их стихе / холодном / и ледящем» [4, с. 73; 7, с. 208].

Могут связываться даже далекие по своим семантическим полям слова. В поэме «Человек» сначала многократно повторяется и тем самым активизируется звуковая тема (консонантный состав) слова «лед», затем она обнаруживается в слове «заколдованный» как своеобразная «производящая» основа: «И падает – / опять! – на лед / замерзший изумруд. / Дрожит душа. / Меж льдов она, / и ей из льдов не выйти! / Вот так и буду, заколдованный, набережной Невы идти».

Таким образом, следует заключить, что в поэзии Маяковского почти всегда приходится подозревать за глубоким звуковым повтором семантические эффекты ПА. При этом корреляты часто нагружены у него и иными тропеическими значениями. У Есенина даже очень глубокие звуковые повторы как бы остаются в «предпаронимическом напряжении»: «Бреду дубравной стороной» [1, I, с. 211]. Ср. у Маяковского: «Бреду по бреду жара» [4,VII, с. 251]. Сходство слов по звучанию в поэзии Есенина могут не вызывать патронимической рефлексии из-за обычности их сочетаний. В стихотворении Есенина «О Русь, взмахни крылами» два раза повторяется: «С иными именами / Встает иная степь». Маяковский в «Гимне критику» говорит о каком-то обладателе какого-то имени и что «скоро критик из именины вымени / выдоил и брюки, и булку, и галстук». У Есенина: «Потому так и днями недавними». У Маяковского: «Назревали, / зрели дни / как дыни», [4, VI, с. 254]; «выстели дно дням» [4, II, с. 7].

В поэзии Есенина близкозвучные слова часто не имеют другой поддержки, которая актуализировала бы дополнительные (паронимические) смысловые сближения. Маяковский, напротив, заостряет ПА, подключая разные уровни организации текста и очень часто «игру слов», каламбуры: «Трубочист: Мы устали, / не пройдешь шагов и ста. / Батрак: Голодны? Устали? / Разве бывает усталь у стали? / Прачка: Мы не сталь. / Кузнец: Так будемте сталь. / Не останавливаться на половине ж…» [1, II, с. 206].

У Есенина часто сходнозвучные слова (исключая рифму) роднят близкие по природе, самоочевидные явления и действия: «За рекой поет петух» [1, I, с.251]; «В чаще ветер поет иль петух» [41, II, с. 214]. Маяковского неизменно интересует семантика слова, даже переносные значения слова (пустить красного петуха – устроить пожар): Под – / пусть / петуха! // Подымай вилы! // Эх, / не/ потухай, – / нет – / тух милый!» [42, VШ, с. 270];

В поэзии Есенина при всей насыщенности ее звуковой стороны, ярко выраженного сталкивания и сопоставления значений, дополнительного к обычному языковому, семантического взаимодействия самих слов не происходит: «Со снопом волос твоих овсяных // Отоснилась ты мне навсегда» [3, I, с. 177]. Из 27 согласных звуков этих строк 16 – в, с, к. Здесь и в некоторых других случаях можно отметить анаграмматическое появление звуковых тем слова «сон». Но это не говорит о собственно патронимической аттракции: семантических сближений между значениями слов «сон», «сноп», «овсяный», «навсегда» не происходит.

У Есенина, помимо звуковых повторов, часто встречаются повторы слов, строк, строф. Повторяются первые и последние строки в строфах или первые и последние строфы в стихотворениях, создавая своеобразную замкнутость, очерчивая и обрамляя стиховое пространство как своеобразное место для совершения поэтического действа.

У Маяковского повторов такого рода почти нет, «повторы» у него наблюдаются в «плоскости мысли».

Интересно напомнить о некоторых особенностях поэзии Маяковского и Есенина, описанных в одной из статей, вышедших еще при жизни Маяковского. В ней говорилось, что та или иная «степень моторности… является свойством, глубоко присущим самим стихам… Этим свойством обусловливаются важнейшие особенности поэтического стиля». Интересна для нас отмеченная в статье

близость Маяковского и Есенина в использовании жеста, имеющегося у обоих, и в то же время различие в характере этого жеста: «Концентрическому» стилю Брюсова, редко допускающему жест, противопоставляется «эксцентрический» стиль Маяковского, требующий «широкого и довольно щедрого жеста – в значительной мере семасиологизированного. Патетический и эксцентрический стиль… творчества Есенина тоже требует жеста, но жеста несколько иного типа… Оба – декламаторы с чрезвычайно сильно выраженной моторностью, но у Маяковского преобладает смысловой акцент речи – и иллюстративно-динамический жест оратора или рассказчика, у Есенина – лирико-патетические интонации и эмоционально психологический жест пластического характера». В другом месте статьи опять характеризуется стиль Маяковского, для которого «в области движения характерен сложный семасиологизованный жест» [7, с. 45–61].

В заключение следует отметить, что в поэзии Есенина глубокие звуковые повторы в силу своей распределенности (аморфности) не дают возможности отчетливого сопоставления морфем и слов: «Золото холодное луны, / Запах олеандра и левкоя»; «Близкому и дальнему мне люду»; «Снова выплыли годы из мрака / И шумят, как ромашковый луг» [1, 1, с. 286, 290, 232].

Далекость семантических полей (т. е. их расхождение, несоответствие, а не противопоставление как «антонимов») также препятствует смысловой аттракции между сходнозвучными словами: «широко взмахнув веслом, как яйцо, нам сбросит слово» [1, II, с. 47]. Сопоставление по звучанию далеких по своим семантическим полям слов обнаруживается и в заглавии стихотворения Есенина «Кобыльи корабли».

Явные случаи звуковой близости не поддерживаются близостью смысловой, в результате чего сопоставление слов остается на уровне звуковых повторов. Звуковой повтор может быть сквозным, проходить через всю строфу, но тем не менее не вызывать явной семантической аттракции между сходнозвучными словами: «И так долго, долго дрожала / Воды незамерзшей гладь. / В синюю высь звонко / Глядела она скуля, / А месяц скользил тонкий / И скрылся за холмом в полях»; «Луна стелила тени, / Сияли зеленя. / За голые колени / Он обнимал меня» [1, с. 149, 170–172].

Недостаточная эффективность ПА в поэзии Есенина зависит от нецеленаправленного использования многих факторов, важных для паронимии вообще, в числе которых можно указать:

– стиховую позицию коррелятов;
– их синтаксические позиции;
– контекст, который не подготавливает, не задает необходимое направление толкования.

Стиль Есенина в целом настраивает на восприятие пограничных случаев не как ПА, а как звуковых повторов, доминирующих в его индивидуальном стиле. ПА не возникает потому, что Есенин и не пытается семантически нагружать сходнозвучные слова.

Одним из характернейших признаков стиля Маяковского являются смысловые наслоения, оперирующие значениями слов, нагнетание и гиперболизация мысли. Этим и объясняется тот факт, что за звуковыми повторами скрыты семантические эффекты паронимической аттракции.

Библиографический список

1. Есенин С.А. *Собрание сочинений*: в 6 т. Москва: Художественная литература, 1977–1979.
2. Кожевникова Н.А. *Словоупотребление в русской поэзии начала XX века.* Москва: Наука, 1986.
3. *Системность символов в поэзии Вячеслава Иванова.* Available at: https://yasko.livejournal.com/705138.html
4. Маяковский В.В. *Полное собрание сочинений*: в 13 т. Москва: Художественная литература, 1955–1961.
5. Пастернак Б. *Воздушные пути*. Москва: Советский писатель, 1983.
6. Винокур Г. *Маяковский – новатор языка*. Москва: Советский писатель, 1943. Available at: imwerden.de›pdf/vinokur_mayakovsky_novator_yazyka
7. Вышеславцева С. О моторных импульсах стиха. *Поэтика*. Ленинград, 1927.

References

1. Esenin S.A. *Sobranie sochinenij*: v 6 t. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1977-1979.
2. Kozhevnikova N.A. *Slovoupotreblenie v russkoj po`ezii nachala XX veka.* Moskva: Nauka, 1986.
3. *Sistemnost' simvolov v po`ezii Vyacheslava Ivanova*. Available at: https://yasko.livejournal.com/705138.html
4. Mayakovskij V.V. *Polnoe sobranie sochinenij*: v 13 t. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1955-1961.
5. Pasternak B. *Vozdushnye puti*. Moskva: Sovetskij pisatel', 1983.
6. Vinokur G. *Mayakovskij – novator yazyka*. Moskva: Sovetskij pisatel', 1943. Available at: imwerden.de›pdf/vinokur_mayakovsky_novator_yazyka
7. Vysheslavceva S. O motornyh impul'sah stiha. *Po`etika*. Leningrad, 1927.

Статья поступила в редакцию 29.09.22

УДК 81’42 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-353-356

Karpukhina V.N., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: karpuhina_vn@mail.ru*
Shabalin A.D.*, postgraduate, teaching assistant, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: arklink@mail.ru*

RUSSIAN AS THE LANGUAGE OF DOCUMENTARY TRANSLATION IN THE TERRITORY OF THE GREATER ALTAI. The paper considers the specificities of Russian as a language of academic documentary translation in the territory of the Greater Altai. The genres of official scientific documentary translation researched in the paper are an official academic review to a scientific article, an information letter about an academic university contest, and an application for a federal grant for fundamental scientific research. The paper suggests the Russian language to be the language of cross-cultural communication and translation that traditionally existed in the territory of the Greater Altai. The paper also investigates the key translation transformations of the terminology and the official academic documentary clichés and set expressions while translating them from Russian into English.

Key words: **documentary translation, academic translation, Russian language, English language, Greater Altai.**

В.Н. Карпухина, *д-р филол. наук, проф., Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: karpuhina_vn@mail.ru*
А.Д. Шабалин*, аспирант, асс., Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: arklink@mail.ru*

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ЯЗЫК ДОКУМЕНТНОГО ПЕРЕВОДА НА ТЕРРИТОРИИ БОЛЬШОГО АЛТАЯ

Статья посвящена русскому языку как традиционно существовавшему на территории Большого Алтая языку межнационального общения и перевода. Объект исследования – тексты официальной научной документации следующих жанров: официальная научная рецензия на исследовательскую статью, информационное письмо о научном университетском конкурсе, заявка на федеральный грант на фундаментальные научные исследования. Предмет изучения – особенности русского языка как языка документного перевода на территории Большого Алтая. В статье исследуются основные переводческие трансформации терминологических единиц и устойчивых выражений и клише официальной научной документации, применяемые при переводе с русского языка на английский.

Ключевые слова: **документный перевод, перевод научного текста, русский язык, английский язык, Большой Алтай**.

Работа поддержана средствами программы развития ФГБОУ ВО «Алтайский государственный университет» «Приоритет – 2030»

Статья посвящена исследованию переводных текстов официальной научной документации следующих жанров: официальная научная рецензия на исследовательскую статью, информационное письмо о научном университетском конкурсе, заявка на федеральный грант на фундаментальные научные исследования. Основная цель научной работы – рассмотреть ключевые лексические, грамматические, прагматические изменения текстов официальной научной до-

кументации, происходящие при переводе с русского языка на английский в текстах научной документации на территории Большого Алтая с коммуникативной и лингвоэкологической точек зрения. Задачи исследования: 1) определение гибридных характеристик текстов переводов официальной научной документации как подтипа информативного перевода; 2) отбор оригинальных и переводных текстов разных жанров официальной научной документации, связанных с территорией Большого Алтая (опубликованных на данной территории и/или описывающих реалии данной территории); 3) выявление переводческих трансформаций терминологических единиц и устойчивых выражений и клише в текстах научного документного перевода. Предмет изучения в данной статье – особенности русского языка как языка научного документного перевода на территории Большого Алтая. Актуальность исследования в современной мультилингвальной социолингвистической ситуации Большого Алтая связана, прежде всего, с определением приоритетного статуса русского языка (по сравнению с английским), выступающего в качестве основного языка документного перевода в данном трансграничном регионе.

Под термином «Большой Алтай» (Greater Altai) современные исследователи в области геополитики, истории, культурологии понимают регион, «включающий в себя с российской стороны Алтайский край и Республику Алтай, с казахской – Восточно-Казахстанскую область, с монгольской – Баян-Улэгэйский и Кобдосский аймаки, с китайской – Алтайский округ Синьцзян-Уйгурского автономного района (СУАР) [1, с. 29], см. также: [2; 3; 4 и др.]. Глокализационная версия трансграничного региона предполагала изначально, еще с конца 1990-х гг., интеграцию «по типу “еврорегионов”», где речь шла «о создании “трансграничного Алтайского горного региона”, “Большого Алтая” (российские термины), иначе – “Восточно-Центральноазиатской экономической зоны” (китайский термин)» [1, с. 29].

Исследование языкового многообразия культурного трансграничья Алтая производится на современном этапе развития науки как с помощью культурологических, так и посредством литературоведческих (имагологических) методик. Так, в частности, в Горно-Алтайском государственном университете регулярно проводится международная научная конференция «Диалог культур: поэтика локального текста» (2008, 2010, 2012, 2014, 2016, 2018 гг.), по результатам которой издается научно-периодический сборник статей, где многоязычие Алтая и «алтайский текст» представлены в имагологической перспективе [5]. Работы томских и горно-алтайских исследователей в области имагологии (в частности, исследования О.Б. Лебедевой, А.С. Янушкевича, Н.Е. Никоновой, П.В. Алексеева) свидетельствуют об активном интересе ученых к данной сфере представления национально-маркированных образов в языке и культуре. Данная сфера исследований является актуальной и для ученых-литературоведов Алтайского государственного университета в проекте «Алтайский текст в русской культуре», в рамках которого регулярно проводятся международные научные конференции, и издается сборник научных статей РИНЦ (под общей ред. М.П. Гребневой).

Однако возникает необходимость изучения языкового многообразия Большого Алтая не только в исторической, культурологической или литературоведческой перспективе, но и с помощью лингвистического инструментария. В этом заключается научная новизна данного исследования. В качестве основных языков Большого Алтая могут быть названы русский, казахский, китайский, тувинский, алтайский, монгольский и некоторые другие языки. Все перечисленные языки выступают в качестве языков перевода, однако в конце XX – начале XXI вв. приоритетную позицию основного языка перевода и языка межкультурного общения трансграничного региона начинает занимать английский язык. Исследователи-лингвисты видят в нем центр так называемой «гравитационной модели» функционирования языков [6, с. 67], где при глобализационных процессах «международные языки регулярно вытесняют региональные и миноритарные языки, в первую очередь из сферы образования и труда» [там же, с. 31]. Данная ситуация представляется нам неэкологичной с лингвистической точки зрения.

«Восстановление в правах» русского языка как традиционно существовавшего на территории Большого Алтая языка межнационального общения (и, в частности, языка документного перевода) видится стратегическим решением, направленным на «выравнивание» лингвоэкологического баланса пространства трансграничного региона. Теоретическая значимость исследования заключается в лингвоэкологическом подходе к изучению русского языка как языка документного перевода на территории Большого Алтая. Русский язык, имеющий статус государственного наравне с языками титульных национальностей, например, в Республике Тыва или Республике Алтай, используется в качестве основного языка документного перевода. Лингвоэкологическая проблематика в данной социолингвистической ситуации многоязычия Большого Алтая связана, прежде всего, с культуросберегающей функцией русского языка [7, с. 216], выступающего в качестве средства сохранения памяти культуры этнически уникальных языков (алтайского, уйгурского, кумандинского и пр.) (см., например, [8]).

Перевод официальной научной документации как вид перевода

Перевод официальной научной документации относится к области специального перевода (в частности, его письменной разновидности). Основными характеристиками данного вида перевода являются как черты перевода научного текста, так и официально-делового текста. Оба эти подвида перевода В.Н. Комиссаров относит к так называемому информативному переводу – «переводу текстов, основная функция которых заключается в сообщении каких-то сведений, а не в художественно-эстетическом воздействии на читателя» [9, с. 97]. Комиссаров полагает: «Необходимо, чтобы функционально-стилистические особенности оригиналов определяли и специфические черты перевода таких текстов» [там же] (см. также: [10, с. 119–120]). К основным характеристикам текстов научного стиля В.Н. Комиссаров относит информативность, логичность, точность и объективность данных текстов, а в качестве одной из ключевых особенностей текстов данного стиля выделяет активное «использование научно-технической терминологии и т.н. специальной лексики» [9, с. 110]. Тексты официально-делового стиля характеризуются, прежде всего, высокой стандартизованностью, использованием «разнообразных устойчивых грамматических конструкций-канцеляризмов и клише, требованием к точности выражения (необходимость избегать инотолкований)» [11, с. 586–591]. В качестве жанровых разновидностей текстов, совмещающих свойства научного и официального подвидов перевода, могут быть рассмотрены официальные рецензии и отзывы на научные статьи и монографии, заявки на исследование в рамках научного гранта и пр. Все они, с одной стороны, высоко стандартизированы (имеются официально зарегистрированные формы/шаблоны), с другой стороны, при их заполнении достаточно часто возникает необходимость дублирования информации/содержания документа на русском и английском языках.

Один из самых коммуникативно интересных видов научной документации – жанр отзыва рецензента на научную статью. Его вопросно-ответная форма задает диалогический характер взаимодействия адресанта с адресатом: помимо категорической оценки (*yes / no*) также предусмотрена оценка градуированная (*excellent, good, average, marginal, poor*). Такая формализация, с одной стороны, показывает заботу составителей шаблона о рецензенте, с другой – предельную лапидарность научного отзыва. Как и в случае с заявкой на федеральный грант, выбранный способ взаимодействия с адресантом снижает коммуникативный риск неверного толкования изложенных сведений. Более того, градуированная оценка и лапидарность изложения компенсируют возможные смысловые потери при передаче терминосистемы: все основные понятия имеют точные эквиваленты. Отдельного внимания заслуживают перформативы, которые в электронном варианте отзыва становятся прямыми аналогами действий (*acceptable/rejected – принять/отклонить*).

Пример официальной рецензии, написанной на статью профессора-лингвиста Сибирского федерального университета ее коллегой, профессором-лингвистом из Алтайского государственного университета и переведенной затем с русского языка на английский для предоставления в журнал из базы данных Web of Conferences, демонстрирует основные свойства текста официальной научной документации. Текст информативен, логичен, объективен, содержит необходимое количество научной терминологии из области лингвистики: *когнитивная лингвистика – cognitive linguistics, корпусный анализ эмоций – the corpus analysis of emotions, прагматика – pragmatics, сентимент-анализ – sentiment-analysis*. Подбор переводных эквивалентов для терминологии, используемой автором статьи и, соответственно, автором рецензии, осуществлялся в соответствии с правилами выполнения перевода научно-технической литературы («Методические рекомендации для переводчиков и редакторов научно-технической литературы ВЦП») [12]. В ситуации с новым для русской эмотивной лингвистики термином *сентимент-анализ*, используемым автором статьи и автором рецензии, возникла необходимость в употреблении оригинального англоязычного термина, который в свое время послужил источником для создания его русского эквивалента.

Информативность текста официальной рецензии достигается также и за счет его высокой стандартизованности, которая проявляется в использовании большого количества фраз-шаблонов. Это свойство официального научного текста коррелирует со следующей рекомендацией перевода научно-технической документации, предлагаемой Союзом переводчиков России: «При переводе научно-технической литературы и документации необходимо учитывать, что для научно-технических русскоязычных текстов характерна строгость изложения. Она проявляется в соблюдении нейтральности стиля, единообразия терминологии, однозначности описаний и синтаксическом единообразии однородных фрагментов текста» [13]. Поиск эквивалентов для устойчивых выражений в жанре «научная рецензия» был связан с узуальными особенностями использования русских и английских фраз-шаблонов научной документации: *статья обладает научной обоснованностью – the paper is scientifically sound, статья написана ясным, внятным языком – the paper is clearly written, concise and understandable*. Во многих случаях грамматическая структура соответствующих англоязычных фраз-шаблонов была перестроена в соответствии со следующим советом из методических рекомендаций перевода научно-технической документации, предлагаемых Всесоюзным центром переводов: «При построении русской фразы переводчик должен учитывать, что не всегда порядок слов иностранного предложения совпадает с порядком слов русского предложения. Поэтому порядок слов иностранного предложения при переводе нередко приходится перестраивать» [12]. Например: *в нем представлен обоснованный взгляд – it gives a justified outlook*: в русской фразе-шаблоне используется грамматическая конструкция с пассивным залогом глагола (глагол-связка *быть* + страдательное причастие), в англоязычном шаблоне используется конструкция активного залога (*it gives*); *исследуемые проблемы – the issues under consideration*: в русском языке используется конструкция действительное причастие + имя существительное, в английском языке – имя существительное + предложно-падежная конструкция; *принять без*

поправок – acceptable without revision: в русском шаблоне используется форма инфинитива глагола, в английском – форма имени прилагательного.

Жанровая специфика информационного объявления о научном университетском конкурсе на двух языках (русском и английском) предполагает дублирование основной информации на обоих языках, однако зачастую этого переводного дублирования не происходит. Это связано как с подбором частичных, а не полных эквивалентов терминов определенной научной сферы (например, фонетика английского языка, высшее образование и т. п.), так и с особенностями их узуального использования. Так, например, в двуязычном информационном объявлении о научном фонетическом конкурсе "Feel Free To Fly", проводимом в Горно-Алтайском государственном университете (март 2022 г.), встречаются разночтения терминов, связанных с организационной частью конкурса: для трех русскоязычных терминологических сочетаний *организационный комитет*, *Организатор Конкурса* и *экспертная комиссия* в качестве соответствия выступает одно и то же устойчивое сочетание *the Organizing Committee* (*далее – **Организатор Конкурса** – hereinafter – **Organizing Committee**; По результатам оценивания выполнения заданий двух конкурсных дней **экспертная комиссия** определяет победителей Конкурса. – **The Organizing Committee** uses the results of Parts I and II of the Contest to choose winners; Председатель **организационного комитета** – the Head of **Organizing Committee***). В данном случае отчасти нарушается одна из ключевых методических рекомендаций перевода научно-технической документации, предлагаемых Всесоюзным центром переводов, связанная с необходимостью единообразия терминов внутри одного документа. Нарушение единообразия терминологических соответствий может повлиять на логичность выстраивания текста перевода, хотя в рассматриваемом случае замена трех терминологических сочетаний на русском языке одним на английском языке, наоборот, делает текст перевода более унифицированным.

В случае использования в переводе частичных эквивалентов терминов из области методики преподавания иностранных языков и теоретической фонетики английского языка наблюдается соответствие действий переводчика указанным выше методическим рекомендациям Всесоюзного центра переводов. Сокращения терминов должны расшифровываться при первом употреблении в тексте перевода: *B1 по **шкале языковых уровней Совета Европы** – B1 according to **the CERF*** (общепринятая аббревиатура *CERF* используется в переводе с русского языка на английский как аналог развернутого терминологического сочетания). В русском тексте оригинала используется гибридный вариант термина теоретической фонетики английского языка, который при переводе на английский восстанавливается. Однословные русскоязычные термины при переводе могут заменяться на двусловные и трехсловные терминологические конструкции: *файлообменник – file sharing site; викторины – phonetic polls*. Во втором примере (*phonetic polls*) к термину добавляется еще и конкретизирующее предметную область термина определение-прилагательное.

Неопределенно-личные и безличные грамматические конструкции выступают в качестве одной из наиболее характерных черт русского научного документного текста. Предполагается, что подобного рода конструкции снижают степень субъективности текста и придают ему стандартизированный характер. Однако достаточно часто при переводе текста информационного объявления в неопределенно-личные русскоязычные предложения добавляется субъект и меняется модальность: *Для получения задания в день проведения II тура **следует перейти** по ссылке… – To receive the task of Part II **contestants use** this link…* (вместо модальности долженствования в переводе использована форма изъявительного наклонения глагола, кроме того, у него появляется субъект *contestants,* который только подразумевался в оригинале); *С критериями оценки задания **можно ознакомиться**… – **The criteria** of the assessment of the reading task **are** in…* (вместо маркера модальности возможного в переводе использована форма изъявительного наклонения глагола, и у него появляется субъект *The criteria*, который в тексте оригинала выступает в качестве дополнения с предлогом).

Жанровые характеристики текста заявки на федеральный грант на фундаментальные научные исследования отличаются от характеристик рассмотренных выше научных документов (информационного научного объявления и официальной научной рецензии) прежде всего наличием так называемых шаблонов документа, необходимых для заполнения на одном или на двух языках (русском и английском). Документные блоки с дублирующейся информацией, переведенной с русского языка на английский, необходимы в данном документе, прежде всего в *Форме 1. Сведения о проекте и в Форме 2. Сведения о руководителе*. В первом шаблоне необходимо предоставить на русском и английском языках название проекта, ключевые слова, аннотацию к нему и планируемые результаты проекта. Во втором шаблоне на английском языке (без дублирования на русском) должны быть представлены ключевые публикации руководителя проекта, индексируемые в базах данных «Web of Science Core Collection» или «Scopus». Безусловно, заполнение шаблонов официального научного документа предполагает очень высокую степень стандартизации и клишированности текста документа. Поиск адекватных соответствий русскоязычным клише официального документа может предполагать действия переводчика по сокращению или расширению ближайшего контекста конструкции (*их **дальнейшего развития** – their **development**; описание **текущего состояния** лингвоэкологической **ситуации** на территории Большого Алтая – describing the **current** linguistic and ecological **situation** in the territory of the Greater Altai*). Сужение ближайшего контекста русских клишированных выражений при переводе связано с необходимостью большей четкости и ясности текста перевода, с одной стороны, и с отсутствием точных эквивалентов русских канцеляризмов *дальнейшее развитие, текущее состояние ситуации* и т.п. в английском языке. Ср.: «В переводе не должно быть неясных формулировок, мешающих правильному восприятию смысла оригинала» [12]. Расширение ближайшего контекста клишированной конструкции *устойчивое развитие* также связано с необходимостью достижения большей ясности и логичности текста перевода за счет добавления дополнения с однородными определениями *of tourist and recreational resources*. Во многих случаях стандартизированность информации заполняемого шаблона официального научного документа дает возможность подобрать абсолютно адекватные соответствия как для терминологических единиц по исследуемой тематике (*корпусы текстов, субкорпус, языковая экология, многоязычие, академическая цифровая среда – text corpora, sub-corpus, the ecology of language, multilingualism, the academic digital environment*), так и для устойчивых и клишированных сочетаний (*эффективный ответ российского общества на большие вызовы – an effective response of Russian society to the great challenges; на современном этапе глобального развития – at the present stage of global development; стратегическое планирование языковой политики – strategic planning of language policy* и т.п.). Стоит отметить, что на протяжении всего текста научной заявки на грант соблюдается единство терминологии.

Рассмотрение перевода текстов официальной научной документации с лингвоэкологической точки зрения позволило выполнить основные задачи исследования, а именно: были выявлены те стилистически уязвимые фрагменты текстов, которые сопряжены со следующими коммуникативными рисками: (а)симметричностью информации (различием в объеме информации для адресанта и адресата), понятийной точностью (раскрытие полноты дефиниций), гибридизацией жанров информативного перевода (степень формализованности научного документного текста). На примере трех различных жанров официальной научной документации – заявки на федеральный грант на фундаментальные научные исследования, отзыва рецензента на научную статью, информационного письма о научном конкурсе – были выявлены и описаны эти коммуникативные риски, а также лексические, грамматические и прагматические трансформации рассматриваемых жанров официальной научной документации в переводе, и, таким образом, поставленная цель исследования была выполнена.

Научная новизна полученных результатов была связана с использованием лингвистического (и, в частности, лингвокоммуникативного и лингвоэкологического) подхода к исследованию разножанровых текстов документного перевода, функционирующих на территории Большого Алтая. Рассматривая такой жанр научного документного текста, как заявка на федеральный грант на фундаментальные научные исследования, можно отметить большую степень ее формализованности. Это вызвано, прежде всего, коммуникативной целью: необходимостью экономии времени и усилий адресата при восприятии большого массива данных. Поэтому структура этого научного документа предельно шаблонизирована, каждый пункт отведен под конкретные сведения, без которых заявка окажется неэффективной. В связи с этим один из коммуникативных рисков, (а)симметричность, сведен к минимуму – за тем исключением, что перечень публикаций руководителя проекта приводится только на английском языке, в случае с публикациями на русском языке – с помощью транслитерации и перевода (калькирования). Это связано с автоматической обработкой данных в базах WoS, Scopus, где и размещены публикации. Что касается понятийной точности, то на примере этого научного документа можно сказать: чем больше заимствованных терминов, тем выше степень эквивалентности при передаче терминов в переводе. Стоит также отметить, что в русскоязычном варианте заявки на грант научная информация помещена в более формализованную дискурсивную рамку официально-деловой коммуникации.

Говоря об (а)симметричности информации, передаваемой при переводе документного текста, следует учесть формальную структуру двуязычного информационного письма, где основные сведения должны приводиться на двух языках, в рассматриваемом нами случае – на русском и английском. Это обстоятельство усиливает коммуникативный риск семантических потерь, которые неизбежно происходят при переводе с одного языка на другой. Чтобы их минимизировать, нужна понятийная точность: сохранение в переводе терминосистемы текста оригинала. Отдельная проблема – снижение степени формализованности при переводе: в русском тексте достаточно частотны стандартные для такой коммуникативной цели – вовлечения адресата – конструкции глаголов в страдательном залоге. Однако в тексте перевода часто используются конструкции в активном залоге, что продиктовано самой грамматикой английского языка.

Коммуникативные риски неверного толкования изложенной информации снижает в тексте академической рецензии на научную статью диалогическая ориентированность на адресата. Градуированная оценка и лаконизм изложения информации компенсируют возможные смысловые потери при передаче в переводе составляющих терминосистемы: практически все основные понятия имеют точные эквиваленты; если же новый термин не имеет точного соответствия в языке перевода, создается его аналог по моделям терминообразования, имеющимся в языке перевода. Поиск эквивалентов для устойчивых клишированных фраз в таком научно-документном жанре, как академическая рецензия, связан по большей части с узуальными особенностями использования русских и английских фраз-шаблонов научной документации.

Необходимо также отметить, что все рассмотренные тексты официальной научной документации креолизованы: каждый из них, помимо вербальной составляющей, включает иконическую – логотипы тех социальных институтов, которые инициируют определенный коммуникативный акт. Они также придают статусность научной коммуникации, указывая на те конкретные результаты, которые будут получены в случае эффективности того или иного коммуникативного акта в сфере официальной научной документации, и должны быть адекватно переданы при переводе текстов как с русского языка на английский, так и с английского на русский. Теоретическая значимость проведенного исследования заключается в том, что рассмотренные особенности русского языка как языка перевода и шире – языка межъязыковой, межкультурной коммуникации на территории Большого Алтая – могут быть оценены в качестве одного из самых эффективных инструментов «выравнивания» лингвоэкологического баланса территории Большого Алтая как трансграничного региона. Практическая значимость исследования видится в том, что работа носит, прежде всего, прикладной характер, и исследование русского языка как языка документного перевода позволит в ближайшем будущем собрать и описать многоязычный корпус текстов документного перевода на территории Большого Алтая. В качестве еще одной ближайшей перспективы нашего исследования выступает размещение в сети Интернет многоязычной базы данных с шаблонами документного перевода, куда войдут и рассмотренные в данной статье тексты официальной научной документации на русском и английском языках.

Библиографический список

1. Старцев А.В. Проект «Большой Алтай»: историческая ретроспектива и современное состояние. *Развитие территорий*. 2016; № 1 (4). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/proekt-bolshoy-altay-istoricheskaya-retrospektiva-i-sovremennoe-sostoyanie
2. Барабанов О.Н. «Большой Алтай»: проект трансграничного регионального сотрудничества на стыке Центральной Азии и Сибири. *Центральная Азия и Кавказ*. 2015; № 5 (23): 78–85.
3. Ротанова И.Н., Тикунов В.С., Тишкин А.А. и др. Интеграция историко-культурного наследия в создаваемом атласе «Большой Алтай: природа, история, культура». *Евразийство: теоретический потенциал и практические приложения*. 2016; № 8: 225–229.
4. Тишкин А.А., Серегин Н.Н. Этнокультурная ситуация на Алтае и сопредельных территориях в раннетюркское время. *Археология евразийских степей:* материалы IV Международного Мадьярского симпозиума. 2018; № 6: 229–234.
5. *Диалог культур: поэтика локального текста*: материалы VI Международной научной конференции. Горно-Алтайск: Библиотечно-издательский центр ГАГУ, 2018.
6. Марусенко М.А. *Эволюция мировой системы языков в эпоху постмодерна: языковые последствия глобализации*. Москва: Издательство ВКН, 2015.
7. Сковородников А.П. О предмете эколингвистики применительно к состоянию современного русского языка. *Экология языка и коммуникативная практика*. 2013; № 1: 205–233.
8. Чемчиева А.П. Языковая ситуация в среде коренных малочисленных народов города Горно-Алтайска. *Манускрипт.* 2017; № 12-5 (86). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovaya-situatsiya-v-srede-korennyh-malochislennyh-narodov-goroda-gorno-altayska
9. Комиссаров В.Н. *Теория перевода (лингвистические аспекты)*. Москва: Высшая школа, 1990.
10. Baker M. *In Other Words: A Coursebook on Translation*. London; New York: Routledge, Taylor & Francis Group, 2006.
11. Москвин В.П. *Стилистика русского языка. Теоретический курс*. Ростов-на-Дону: Феникс, 2006.
12. *Методические рекомендации для переводчиков и редакторов научно-технической литературы ВЦП*. Всесоюзный центр переводов научно-технической литературы и документации. Составитель И.П. Смирнов. Available at: https://translation-ethics.ru/materials/stand-norm/
13. *Письменный перевод. Рекомендации переводчику, заказчику и редактору. Союз переводчиков России*. Москва, 2015. Составитель Н. Дупленский. Available at: https://translation-ethics.ru/materials/stand-norm/

References

1. Starcev A.V. Proekt «Bol'shoj Altaj»: istoricheskaya retrospektiva i sovremennoe sostoyanie. *Razvitie territorij*. 2016; № 1 (4). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/proekt-bolshoy-altay-istoricheskaya-retrospektiva-i-sovremennoe-sostoyanie
2. Barabanov O.N. «Bol'shoj Altaj»: proekt transgranichnogo regional'nogo sotrudnichestva na styke Central'noj Azii i Sibiri. *Central'naya Aziya i Kavkaz*. 2015; № 5 (23): 78-85.
3. Rotanova I.N., Tikunov V.S., Tishkin A.A. i dr. Integraciya istoriko-kul'turnogo naslediya v sozdavaemom atlase «Bol'shoj Altaj: priroda, istoriya, kul'tura». *Evrazijstvo: teoreticheskij potencial i prakticheskie prilozheniya*. 2016; № 8: 225-229.
4. Tishkin A.A., Seregin N.N. `Etnokul'turnaya situaciya na Altae i sopredel'nyh territoriyah v rannetyurkskoe vremya. *Arheologiya evrazijskih stepej:* materialy IV Mezhdunarodnogo Mad'yarskogo simpoziuma. 2018; № 6: 229-234.
5. *Dialog kul'tur: po`etika lokal'nogo teksta*: materialy VI Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Gorno-Altajsk: Bibliotechno-izdatel'skij centr GAGU, 2018.
6. Marusenko M.A. *`Evolyuciya mirovoj sistemy yazykov v `epohu postmoderna: yazykovye posledstviya globalizacii*. Moskva: Izdatel'stvo VKN, 2015.
7. Skovorodnikov A.P. O predmete `ekolingvistiki primenitel'no k sostoyaniyu sovremennogo russkogo yazyka. *`Ekologiya yazyka i kommunikativnaya praktika*. 2013; № 1: 205-233.
8. Chemchieva A.P. Yazykovaya situaciya v srede korennyh malochislennyh narodov goroda Gorno-Altajska. *Manuskript.* 2017; № 12-5 (86). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovaya-situatsiya-v-srede-korennyh-malochislennyh-narodov-goroda-gorno-altayska
9. Komissarov V.N. *Teoriya perevoda (lingvisticheskie aspekty)*. Moskva: Vysshaya shkola, 1990.
10. Baker M. *In Other Words: A Coursebook on Translation*. London; New York: Routledge, Taylor & Francis Group, 2006.
11. Moskvin V.P. *Stilistika russkogo yazyka. Teoreticheskij kurs*. Rostov-na-Donu: Feniks, 2006.
12. *Metodicheskie rekomendacii dlya perevodchikov i redaktorov nauchno-tehnicheskoj literatury VCP.* Vsesoyuznyj centr perevodov nauchno-tehnicheskoj literatury i dokumentacii. Sostavitel' I.P. Smirnov. Available at: https://translation-ethics.ru/materials/stand-norm/
13. *Pis'mennyj perevod. Rekomendacii perevodchiku, zakazchiku i redaktoru. Soyuz perevodchikov Rossii*. Moskva, 2015. Sostavitel' N. Duplenskij. Available at: https://translation-ethics.ru/materials/stand-norm/

Статья поступила в редакцию 30.09.22

УДК 81'27 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-356-358

***Kirilenko S.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Institute of Linguistics Russian Academy of Sciences (Moscow, Russia), E-mail: svetlanavk@inbox.ru*

PROVOCATING FACTORS AND DIRECT TRIGGERS OF LANGUAGE CONFLICTS. The article considers a language conflict as a sociolinguistic phenomenon, analyzes factors influencing the emergence of conflict moods among speakers in a language community. An overview of reasons for the emergence of a language conflict is presented, namely: the result of the language policy, the clash of interests of the elites of the linguistic community, language purism, strengthening in the intensity of language contacts in a multi-ethnic space. Both provoking factors and direct triggers of the language conflict are considered. The stimuli accompanying the emergence of a language conflict in a language community are described, which can later be analyzed as markers for measuring the conflict potential in a language community under consideration. The article describes a two-component technique that can act as a tool for measuring the inner group anxiety among speakers.

Key words: **language conflicts, language contacts, conflict potential, language policy, language planning.**

The reported study was funded by RFBR and DFG, project number № 21-512-12002 ННИО_а "Prognostic methods and future scenarios in language policy – multilingual Russia as an example"

***С.В. Кириленко**, канд. филол. наук, доц., Институт языкознания Российской Академии Наук, г. Москва, E-mail: svetlanavk@inbox.ru*

ПРОВОЦИРУЮЩИЕ ФАКТОРЫ И НЕПОСРЕДСТВЕННЫЕ ТРИГГЕРЫ ЯЗЫКОВЫХ КОНФЛИКТОВ

В статье рассматривается языковой конфликт как социолингвистическое явление, проводится анализ факторов, влияющих на зарождение конфликтных настроений среди говорящих в языковом сообществе. Представлен обзор причин зарождения языкового конфликта: результат действия языковой политики, столкновение интересов элит языкового сообщества, языковой пуризм, усиление интенсивности языковых контактов в полиэтническом пространстве. Рас-

сматриваются как провоцирующие факторы, так и непосредственные триггеры языкового конфликта. Описаны характеристики, сопутствующие возникновению языкового конфликта в языковом сообществе, которые в дальнейшем могут быть проанализированы как маркеры для измерения конфликтогенного потенциала в рассматриваемом языковом сообществе. В статье описывается двухкомпонентная методика, которая может выступить инструментом для измерения тревожных настроений среди групп говорящих.

Ключевые слова: **языковые конфликты, языковые контакты, конфликтогенный потенциал, языковая политика, языковое планирование.**

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и Немецкого научно-исследовательского сообщества в рамках научного проекта № 21-512-12002 ННИО_а «Методы прогнозирования и будущие сценарии развития языковой политики (на примере многоязычной Российской Федерации)»

Во многих случаях возникновение языкового конфликта в каком-либо коллективе может казаться необоснованным стороннему наблюдателю. Подобные конфронтации зачастую вызывают шок и недоверие и могут казаться, на первый взгляд, совершенно неожиданными. Однако любой конфликтной ситуации предшествует довольно длительный период накапливания недовольства в различных социальных слоях языкового сообщества. В связи с этим возникает вопрос, какие же факторы вносят наибольший вклад в возникновение подобных конфронтаций? Чьи интересы страдают в наибольшей степени при ущемлении языковых прав? Кто выступает агентами и акторами языкового конфликта? Какие триггеры способствуют его возникновению и эскалации? Ответы на все эти вопросы требуют масштабного исследования, поэтому в рамках данной статьи попробуем дать ответы на некоторые из них.

Целью исследования является анализ существующих причин возникновения языковых конфликтов и описание методики, способной определить конфликтогенный потенциал языкового сообщества. Задачей исследования стало создание классификации причин языковых конфликтов, подразделяющей их на две категории: провоцирующие факторы и непосредственные триггеры. Актуальность исследования заключается в том, что языковой вопрос является весьма острым для членов языкового сообщества. При появлении языкового конфликта существует опасность его перерастания в более крупный межэтнический конфликт. Научная новизна исследования состоит в следующем: в трудах современных социолингвистов подробно рассматривается проблематика языкового конфликта, но при этом очень мало внимания было уделено разработке методики определения конфликтогенного потенциала языкового сообщества. Теоретическая и практическая значимость работы заключается в описании и анализе двух методик определения конфликтогенного потенциала.

«Языковой конфликт понимается как «столкновение между сообществами людей, в основе которого лежат те или иные проблемы, связанные с языком» [1, с. 276]. В сообществах, где сосуществуют два или несколько языков, болезненно воспринимаются какие-либо притеснения в отношении сфер использования языков, дискриминация по языковому признаку, ограничения в школьных образовательных возможностях: «наиболее яркие примеры языковой конфронтации можно наблюдать в общностях с несбалансированным функциональным распределением языков» [2, с. 225]. Языковая конфронтация, или языковое противостояние – это «противостояние групп людей, причиной которого являются языковые проблемы, обычно стремление демографически и/или социально доминирующего этноса ущемить языковые права других этнических групп или нежелание разных этнических групп изучать язык доминирующего этноса» [1, с. 267]. Существуют внутриэтнические языковые конфликты, однако они не так сильно распространены, их можно, скорее, назвать языковыми противоречиями. Здесь речь идет о языковом пуризме, движении за чистоту языка, языковом нигилизме. Что касается межэтнических языковых конфликтов, они как раз являются более частотным явлением, чем внутриэтнические. Приводимый ниже обзор причин языковых конфликтов касается как раз преимущественно внутриэтнических языковых конфликтов.

При исследовании истории языковых конфликтов становится очевидным, что любому подобному конфликту предшествует длительный «инкубационный период». Зачастую истоками конфликта становятся направления языковой политики государства и сложившаяся система языкового планирования (примеры конфликтов, возникших таким образом, описаны в статье С.В. Кириленко [3, с. 322–335]). В связи с этим вероятность возникновения языкового конфликта необходимо принимать во внимание во время разработки стратегий языкового планирования. Хотя государственные структуры, занимающиеся вопросами языковой политики, решают проблемы, возникающие в результате языковых конфронтаций, нужно заниматься поиском стратегий прогнозирования, которые помогут предотвратить их возникновение: «ведь именно языковой вопрос затрудняет процессы стабилизации в обществе и требует значительного времени и сил» [4, с. 211–213].

Существует ряд причин для возникновения конфликтных настроений в языковом сообществе. Прежде всего, это политика лингвоцида, при котором происходит «поглощение, вытеснение одного языка другим в условиях контактирования» [1, с. 45]. Также активные действия властей в поддержку языкового пуризма приводят к конфликтным настроениям среди говорящих. Пуристические идеологии мотивированы желаниями отдельных говорящих препятствовать процессам языковых изменений. Они продвигают идею о том, что язык необходимо «очищать» как от иностранных заимствований, так и от нестандартных лексических, грамматических, фонетических форм. И в связи с тем, что язык – это живой организм, он по природе своей должен меняться с течением времени, эти устремления пуристов вступают в противоречие с потребностями других говорящих, что и приводит к конфронтациям. Нельзя отрицать и значимое влияние усиления языковых контактов. Ведь не зря многие социолингвисты утверждают, что языковой контакт – это языковой конфликт. Вследствие интенсивных языковых контактов малые языки утрачивают сферу за сферой своего использования, эти сферы занимает язык доминирующего языкового сообщества, и эта ситуация может вызвать протестные настроения в языковом сообществе. Языковые конфликты также могут возникать в результате столкновения интересов элит языкового сообщества: «Elite conflicts have characterised the history of many of the European national standard languages» (конфликты между элитами характеризовали историю многих европейских национальных литературных языков) [5, с. 93]. Языковой вопрос – это чувствительная тема для членов языкового сообщества, и при возникновении конфликта по языковому вопросу он легко может перерасти в более крупный межэтнический или межнациональный конфликт, оставшись в роли символа борьбы в этом противостоянии.

Обобщая вышесказанное, отметим, что причины возникновения языковых конфликтов можно условно разделить на две группы: провоцирующие факторы и непосредственные триггеры конфликта. Провоцирующими факторами являются следующие: неграмотно выстроенная политика языкового планирования, ущемление языковых прав, резкое сокращение сфер использования языка. Непосредственными триггерами конфликта могут выступать такие как резкое снижение языковой лояльности среди отдельных социальных групп языкового сообщества, значимые изменения в языковой политике, появление ограничений на использование языка в каких-либо сферах общения.

Как уже упоминалось выше, актуальным вопросом является разработка методики, которая позволит предупредить или, по крайней мере, спрогнозировать развитие конфликта внутри языкового сообщества, способной выявлять уровень внутригрупповой напряженности среди говорящих.

Специалистами, занимающимися политическими и этническими конфликтами, написано много работ, анализирующих причины, порождающие эти конфронтации. Одна из них, авторства Р. Ставенхагена [6; 7, с. 64], может быть адаптирована для языковых ситуаций. В этой работе под названием «Ethnic conflicts and nation-state» («Этнические конфликты и национальное государство») выделяются причины, которые могут привести к возникновению конфликтных этнических ситуаций. Смоделировав эти причины для языкового сообщества, можно предположить, что для образования языкового конфликта необходимо сочетание следующих критериев:

– высокий уровень этнокультурной идентичности членов языкового сообщества;

– появление стимулов к борьбе за языковые права (например, снижение институциональной или образовательной функций языка);

– появление значимых лидеров и способность членов группы к коллективным действиям;

– поддержка со стороны какой-либо партии или общественного движения.

Исследование уровня удовлетворенности говорящих существующей языковой ситуацией на основе вышеописанных критериев предполагает проведение комплексного исследования. Критерии, описанные выше, можно проанализировать на материалах анкетных опросов говорящих или проведения экспертных интервью со специалистами по языкам. Вопросы будут формироваться на основе следующих социолингвистических параметров: этносимволическая ценность языка, характеристики языковой идентичности говорящих, анализ сфер использования языка и тенденции их развития, сплоченность языковой группы, деятельность языковых активистов, уровень политизированности членов языкового сообщества.

Дополняющим методом измерения вероятных протестных настроений говорящих может стать адаптация «теории угроз», разработанной У.Г. Стефаном и К.У. Стефаном [7; 8], наиболее полное ее описание содержится в статье под названием «An integrated threat theory of prejudice» (интегрированная теория предрассудков). Данная теория получила развитие в трудах других специалистов по конфликтологии [9; 10], на ее основе проводились исследования формирования негативных стереотипов среди различных социальных групп, в особенности тех, кто потенциально склонен к конфликтам и насилию. Изучались процессы возникновения предубеждений, негативных настроений, межгрупповой напряженности. Также важным компонентом изучения был уровень групповой идентификации и дифференциации ее членов.

Адаптация этой теории хорошо дополнит метод анализа конфликтогенного потенциала, описанный выше, в связи с тем, что, адаптировав «An integrated threat theory of prejudice», можно будет проанализировать уровень тревожности говорящих. Если существует межгрупповая напряженность, то эскалация ее уровня, безусловно, приведет к вспышке протестных настроений в речевом сообществе. Конфликтогенный потенциал группы будет изучаться как сочетание реалистичных и символических угроз благополучию языкового сообщества.

Реалистичные угрозы – это, прежде всего, внешние по отношению к языковой группе от членов речевого сообщества, говорящих на доминирующем языке. Вопросы к респондентам выстраиваются на основе следующих параметров: существование политических, экономических, социальных угроз благополучию языковой группы, анализ целостности языковой группы, восприятие говорящими доминирующего в речевом сообществе языка. Символические угрозы касаются этносимволической ценности языка в восприятии говорящих, их языковой лояльности, престижа языка, стремления говорящих поддерживать межпоколенную передачу родного языка.

Для более точного определения уровня напряженности среди говорящих следует выстраивать вопросы для анкет и интервью, следуя схеме опроса так называемой «Воронки Гэллапа». Исследуемые характеристики должны анализироваться на материале пяти вопросов по каждому изучаемому параметру, выстраивая их по принципу от самого общего к более конкретным, например: первым вопросом может быть: «Обращаете ли Вы внимание на то, что люди вокруг Вас разговаривают на непонятном для Вас языке?», а пятым – «Считаете ли Вы, что сосуществование разных языков – это потенциальная почва для конфликта?».

Таким образом, если члены языкового сообщества ощущают, осознанно или нет, что существует угроза благополучному существованию своего языка, это породит межгрупповую напряженность между членами этой языковой группы и представителями языковой общности доминирующего языка. Измерение уровня тревожности и выявление формирования негативных стереотипов представит характеристики конфликтных настроений среди говорящих. На основе полученных результатов можно будет выстраивать модели развития конфликтогенности в изучаемой группе.

В заключение необходимо сказать, что метод измерения конфликтогенного потенциала должен быть комплексным и многокомпонентным. Безусловно, проведение опросов и интервью – это всего лишь первая ступень масштабного исследования, результаты которого позволят сделать значимые выводы. При этом хотелось бы отметить, что такое исследование языковой ситуации и конфликтного потенциала не может быть спорадическим. Необходимо изучать существующие факторы языкового конфликта, мониторить мнения членов языкового сообщества, проводить исследования с целью выяснения их удовлетворенности проводимой политикой языкового планирования. Перспектива дальнейших исследований заключается в том, что необходимо выработать многокомпонентную модель анализа, которая предоставит более подробный материал, на основе которого возможно будет выстраивать грамотные модели прогнозирования языкового конфликта.

Библиографический список

1. *Словарь социолингвистических терминов*. Москва: Институт языкознания РАН, 2006.
2. Михальченко В.Ю. Национально-языковые конфликты на языковом пространстве бывшего СССР. *Язык в контексте общественного развития.* Москва: Институт языкознания РАН, 1994: 221–235.
3. Кириленко С.В. Языковая ситуация и языковой конфликт в условиях современного языкового многообразия. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов: Грамота, 2019; Т. 12, Выпуск 12: 322–335.
4. Михальченко В.Ю. Языковой конфликт в полиэтническом государстве. *Языковая политика и языковые конфликты в современном мире.* Москва, Институт языкознания РАН, 2014: 209–214.
5. *A Dictionary of Sociolinguistics*. Edinburgh University Press, 2012.
6. Stavenhagen R. *Ethnic conflicts and nation-state*. Palgrave Macmillan, 1996.
7. Stephan W.G., Stephan C.W. Intergroup Anxiety. *Journal of Social Issues.* 1985; № 41: 157–175.
8. Stephan W.G., Stephan C.W. An integrated threat theory of prejudice. *Reducing Prejudice and Discrimination.* Lawrence Erlbaum Associates, 2000: 23–45.
9. Croucher S.M. Integrated Threat Theory. *Research Gate Online Publication*. 2017.
10. Croucher S.M. *Integrated threat theory and acceptance of immigrant assimilation: An analysis of Muslim immigration in Western Europe*. Communication Monographs, 2013: 46–62.

References

1. *Slovar' sociolingvisticheskih terminov*. Moskva: Institut yazykoznaniya RAN, 2006.
2. Mihal'chenko V.Yu. Nacional'no-yazykovye konflikty na yazykovom prostranstve byvshego SSSR. *Yazyk v kontekste obschestvennogo razvitiya*. Moskva: Institut yazykoznaniya RAN, 1994: 221-235.
3. Kirilenko S.V. Yazykovaya situaciya i yazykovoj konflikt v usloviyah sovremennogo yazykovogo mnogoobraziya. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* Tambov: Gramota, 2019; T. 12, Vypusk 12: 322-335.
4. Mihal'chenko V.Yu. Yazykovoj konflikt v poli`etnicheskom gosudarstve. *Yazykovaya politika i yazykovye konflikty v sovremennom mire.* Moskva, Institut yazykoznaniya RAN, 2014: 209-214.
5. *A Dictionary of Sociolinguistics*. Edinburgh University Press, 2012.
6. Stavenhagen R. *Ethnic conflicts and nation-state*. Palgrave Macmillan, 1996.
7. Stephan W.G., Stephan C.W. Intergroup Anxiety. *Journal of Social Issues.* 1985; № 41: 157-175.
8. Stephan W.G., Stephan C.W. An integrated threat theory of prejudice. *Reducing Prejudice and Discrimination.* Lawrence Erlbaum Associates, 2000: 23-45.
9. Croucher S.M. Integrated Threat Theory. *Research Gate Online Publication*. 2017.
10. Croucher S.M. *Integrated threat theory and acceptance of immigrant assimilation: An analysis of Muslim immigration in Western Europe*. Communication Monographs, 2013: 46-62.

Статья поступила в редакцию 28.09.22

УДК 811.161.1+81 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-358-361

Konovalenko Yu.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Siberian Institute of Management – branch of RANEPA (Novosibirsk, Russia), E-mail: jf0303@mail.ru*

CONCEPT "TEMPTATION" IN THE RUSSIAN LINGUISTIC WORLD VIEW (STUDY OF ITS NOTIONAL PART WITHIN CHRISTIAN AND SECULAR ETHICS). The article deals with the analysis of the concept "Temptation" that is based on the study of the components of meaning of the word *temptation*, which is its notional part. The components of meaning of this word are revealed on the material from dictionaries containing definitions and synonyms by using the method of component analysis. The researcher analyzes contexts from the National Corpus of the Russian Language for distinguishing those components of meaning that are not included into modern dictionaries. All the revealed meanings and their components are analyzed in two ways. On the one hand, they are investigated diachronically, from the point of view of their usage in modern Russian. On the other, the concept represented by the word *temptation* is compared within two spheres of linguistic world view – the secular and religious ones. Conclusions are drawn on secular and religious (Christian) understanding of temptation in Russian linguistic world view based on the material from the National Corpus of the Russian Language. The value of corpus-based linguistics during investigations of this kind is underlined.

Key words: **linguistic world view, concept, component analysis, seme, National Corpus of the Russian Language, religious and secular discourse.**

Ю.В. Коноваленко*, канд. филол. наук, доц., Сибирский институт управления – филиала РАНХиГС, г. Новосибирск, E-mail: jf0303@mail.ru*

КОНЦЕПТ «ИСКУШЕНИЕ» В РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА (НА МАТЕРИАЛЕ АНАЛИЗА НОМИНАНТА КОНЦЕПТА В ХРИСТИАНСКОЙ И СЕКУЛЯРНОЙ ЭТИКЕ)

Статья посвящена анализу концепта «искушение», проведенному на основе изучения компонентов значения его номинанта. На материале статей толковых словарей русского языка и словарей синонимов при помощи метода компонентного анализа выявляются элементы значения слова *искушение*. В ходе анализа контекстов Национального корпуса русского языка, включающих номинант концепта, производится выявление значений и компонентов значения, не фиксирующихся современными толковыми словарями. Проводится анализ тенденций употребления выявленных значений и их компонентов как в диахроническом разрезе (употребление обнаруженных значений в современном русском языке), так и в синхронии (сопоставление двух сфер языковой картины мира – секулярной и религиозной). На основании анализа употребления указанной языковой единицы в контекстах Национального корпуса русского языка формулируются выводы о результатах сравнения секулярного и религиозного понимания явления искушения в русском языковом сознании. Отмечается ценность использования корпусной лингвистики в подобных исследованиях.

Ключевые слова: **языковая картина мира, концепт, компонентный анализ, сема, Национальный корпус русского языка, религиозный и секулярный дискурс**.

Актуальность данного исследования основывается на обращении к не изученному ранее концепту «искушение», который выступает одним из значимых компонентов языковой картины мира.

Целью нашего исследования на данном этапе является анализ и сравнение компонентов значения слова *искушение*, являющегося номинантом одноименного концепта, относящегося к религиозному и секулярному дискурсу.

В ходе анализа мы ставили перед собой ряд задач:

1) провести компонентный анализ значения слова *искушение* на материале статей толковых словарей;

2) выявить в контекстах Национального корпуса русского языка компоненты значения, не указанные в словарных дефинициях;

3) проанализировать отличия, характерные для лексического значения слова *искушение* в религиозной (христианской) и секулярной этике.

Сравнительный анализ концепта «искушение» в религиозном и секулярном контекстах проводится впервые, что обусловливает научную новизну исследования. Кроме того, нами произведено дополнение словарной статьи слова *искушение* на основе контекстов из Национального корпуса русского языка, что подчеркивает теоретическую значимость работы. Практическая значимость заключается не только в возможности применения полученных результатов в лингвистике (когнитивистике, лексикографии), но и в социологии и психологии, поскольку исследование проводится на стыке данных наук.

Концепты, являющиеся составными частями языковой картины мира, исследуются лингвистами с различных точек зрения, в том числе в их сопоставлении в религиозных и секулярных дискурсах, например, сравнение концептов «любовь» (Скляревская Г.Н.) [1], «гордость» (Шмелев А.Д., Зимина И.В., Ефимова Т.О.) [2; 3], «духовность» (Емельянова О.Н.) [4] и других. Сравнение религиозного и секулярного слоев концептов интересно с точки зрения выявления различий как в семном составе значения слов, репрезентирующих концепты, так и с позиции оценочного компонента, характерного для них, но, как правило, не указанного в словарных статьях.

В данной работе анализируется номинант *искушение*, репрезентирующий одноименный концепт. Материалом исследования послужили статьи толковых словарей, словарей синонимов и контексты Национального корпуса русского языка.

Рассмотрим значения слова *искушение*, фиксирующиеся в словарных статьях. «Толковый словарь русского языка» Д.Н. Ушакова, «Толковый словарь русского языка» Т.Ф. Ефремовой, «Словарь русского языка» С.И. Ожегова содержат следующую дефиницию: «Искушение – (книжн.) соблазн, **желание** чего-н. **запретного, недозволенного**». В «Словаре русских синонимов и сходных по смыслу выражений» Н. Абрамова перечислены следующие синонимы слова *искушение*: *испытание, приманка, соблазн*. В «Толковом словаре живого великорусского языка» В.И. Даля дается следующая дефиниция синонима слова *искушение*: «Соблазн, что соблазняет, повод ко греху, прелесть, искушение, предмет вожделения», и далее «Соблазнять – склонять к чему-либо (б. ч. к худому) приманкой, смущать, вовлекать, подущать, заманивать; подать повод или случай ко греховному падению, возбуждать поползновение или вожделение, совращать; вводить кого в соблазн, в искушение, искушать, прельщать; блазнить, вадить».

Компонентный анализ дефиниций, приводимых в толковых словарях Д.Н. Ушакова, Т.Ф. Ефремовой, С.И. Ожегова, позволяет судить о наличии в составе лексического значения слова *искушение* таких сем, как ‘желание’, ‘запрет’, и подразумевает при этом отрицательное отношение к человеку, который идет на поводу такого желания, нарушая запрет (отрицательный оценочный компонент значения).

В словаре В.И. Даля заложено два важных направления понимания концепта «искушение». С одной стороны, «большей частью» искушение ассоциируется с грехом, плохим, запретным. С другой стороны, наличие этой пометы («большей частью») подразумевает малую вероятность положительной окраски «искушения», то есть «склонять, вовлекать» можно, в том числе, во что-то, не связанное с грехом.

У Н. Абрамова для нас ценен синоним *испытание*, который не фиксируется в современных толковых словарях. Более поздние дефиниции отражают только элемент ‘недозволенности, запретности’, то есть ‘греховности желания’. Далее мы проанализируем, как развиваются тенденции, которые были выявлены нами в толковых словарях и словарях синонимов, в современном русском языке, и какие значения, не встречающиеся в словарных дефинициях, отмечаются в Национальном корпусе русского языка.

В контекстах Национального корпуса русского языка слово *искушение* иногда имеет значение «**испытание**», которое в настоящее время не фиксируется словарями. В религиозных контекстах оно встречается чаще: *«Искушение» по-славянски значит две вещи: во-первых, то, что мы называем искушением, то есть то, что побеждает нас своим соблазном; и, во-вторых,* ***испытание*** (Митрополит Антоний (Блум). О молитве Господней (1987)); *Но если в мирской брани побеждает тот, кто гонит и низлагает противника, то в брани духовной, напротив, победа достается тому, кто терпеливо сносит гонения, не мстит обидчику, благословляет ненавидящих и «всякое находящее* ***искушение*** *и злострадание великодушно* ***претерпеваетъ***» (Два труда об истинном христианстве (2004) // «Журнал Московской патриархии», 23.02.2004); *В самых страшных, самых* ***жестоких испытаниях****, в самых* ***лютых искушениях****, когда искушение пламенеет и горит страдание, Христос с нами* (Митрополит Антоний (Блум). Страстная среда и таинство елепомазания (1989)).

В религиозных контекстах *искушение* рассматривается как испытание для духа, двигатель праведности и внутренней силы: ***Искушение****, которое посылает Господь, если будет принято человеком павшим с тем чувством покаяния, которого требует от нас Господь,* ***становится источником величайшего внутреннего движения и подъема*** (Протоиерей В. П. Свенцицкий. Проповеди в храме Св. Николая (1927)).

Значение слова «испытание» также фиксируется в секулярных контекстах: *Пройдя через* ***искушение многих лет****, мрачно освещенных тусклым светом одиночества, мой художнический экстремизм благополучно переродился во вполне легальную и приемлемую борьбу по правилам* (А. Ким. Мое прошлое (1990 – 1998) // «Октябрь», 1998); *А почему покинули, не скажу. Тут, говорят,* ***часто такое искушение было****. В 18-м здесь* ***свирепствовал тиф*** (О. Балашова. Кидекша // «Родина», 1995); *Крестьяне только что прошли через* ***искушение погромов, грабежей и убийств*** *1905-го года* (П.Н. Краснов. Душа армии (1927)).

В контекстах Национального корпуса русского языка слово *искушение* может относиться к блюдам кухни, при этом актуализируется сема ‘наслаждение’: ***Рыбное заливное*** *– это* ***искушение****! Рыбные блюда – то, что нужно для торжества* (Устрой угощение на славу: от закуски до десерта! // «Даша», 2003). Таким образом, сема ‘желание’ соседствует с семой ‘наслаждение для органов чувств (наслаждение для зрения, обоняния и вкуса)’. Этот компонент значения активно используется в современном русском языке при наименовании продуктов питания и блюд (слово *искушение* в названиях и рекламе шоколада, тортов, десертов, йогуртов и пр.). По этой причине можно говорить о выделении нового значения слова *искушение*.

Другой семой, отсутствующей в словарных толкованиях, но встречающейся в контекстах Корпуса, является ‘желание восстановить справедливость / отомстить обидчику’: *Я была возмущена до крайности, был даже порыв дать ему пощечину, но я подавила в себе это* ***искушение*** (А. Ларина (Бухарина). Незабываемое (1986–1990)).

Компонент значения ‘желание быть в покое / безопасности’ также можно выделить только на основе анализа контекстов из Корпуса: *Виктор почувствовал, как острое* ***искушение*** *овладевает его усталой душой: осторожно опустить согнутую ветку – закрыть окно в этот обезумевший мир – и, отступив под защиту леса,* ***пойти дальше своей дорогой****…* (С. Бабаян. Ротмистр Неженцев (1995–1996)); *Светлана преодолела* ***искушение*** *свернуть под арку, не доезжая до двери своего подъезда, проехать через внутренний двор насквозь, снова выехать на дорогу и* ***смыться подальше*** (А. Маринина. Чужая маска (1996)).

Таким образом, в результате анализа контекстов Национального корпуса русского языка, с одной стороны, нами были выявлены значения слова *искушение* – «испытание» и «желанное украшение стола», не упоминаемые в толковых словарях.

С другой стороны, выделены семы ‘желание отомстить обидчику’ и ‘желание быть в безопасности’, которые не указаны напрямую у единственного зафиксированного в толковых словарях значения слова *искушение*. При этом сема ‘желание отомстить обидчику’ подразумевает ‘запрет’, заложенный в значении этого слова, а сема ‘желание быть в безопасности’ не несет такого подтекста. Однако, на наш взгляд, наличие указанных сем не позволяет выделить их в качестве отдельного значения слова *искушение* в связи с имеющимся внутренним или внешним ограничением на выполнение желаемого.

Обратимся к анализу различий компонентов значения слова *искушение*, характерных для секулярного и религиозного (христианского) дискурса. Эти отличия связаны, с одной стороны, с наличием таких значений и их компонентов, как ‘украшение (стола)’, ‘желание восстановить справедливость’ или ‘желание остаться в живых’ (в секулярной этике), которые отсутствуют в религиозных контекстах. Семами, одинаковыми для секулярной и религиозной тематики, являются ‘желание запретного’ и ‘испытание’.

С другой стороны, сходства и различия значения слова *искушение* в религиозном и секулярном дискурсе связаны с его положительной, нейтральной или отрицательной коннотацией.

В секулярных контекстах слово *искушение* иногда имеет положительную окраску, означая ‘желание’ без негативного, греховного начала: ***Главное блюдо*** *– просто* ***искушение****. Красиво сервированное горячее считается настоящим украшением стола* (К нашему любимому празднику: все угощенье – на стол! // Даша, 2004). Сема ‘украшение (стола)’ исключает сему ‘грех, запретность’, устраняя негативную коннотацию слова *искушение*.

Искушение бывает нейтрально по окраске, не несет отрицательных или положительных характеристик, приравниваясь при этом к ‘желанию’ без семы ‘греховность’: *Велико* ***искушение*** *для художника* ***взять этюдник и уйти в лес****, долго идти, приминая опавшую листву, вдыхая запах сухих листьев, отдающих горчинкой и терпкостью…* (С. А. Дангулов. Дубай (1981)); *Слова у Айхингер действительно прозрачны и «живут» отдельной от трагического сюжета жизнью, так что есть* ***искушение показать эту удивительную красоту*** *и процитировать всю книгу целиком* (О. Фомичёва. Ильзе Айхингер. Великая надежда // «Волга», 2000)).

Сема ‘желание’ в секулярном дискурсе иногда приобретает положительную окраску, которая достигается контекстом ‘желание быть в безопасности’, ‘самосохранение’, ‘восстановление справедливости’ или ‘самозащита’: *Так вот, там в пьесе есть место, когда благородного вида старик приходит к муниципальному советнику в целях шантажа и в результате разговора советник просит его удалиться, но не поворачиваясь спиной, потому что* ***искушение ударить ногой ниже спины будет слишком велико*** (Б.Г. Бажанов. Воспоминания бывшего секретаря Сталина (1980)); *Штирлиц шел рядом с Гиммлером и все время испытывал* ***желание*** *достать свой вальтер и* ***всадить обойму в веснушчатое лицо этого человека*** *в пенсне, и оттого, что это искушение было физически столь выполнимым, Штирлиц тогда весь захолодел и испытал сладостное блаженство* (Ю. Семенов. Семнадцать мгновений весны (1968)); *Налбандов испытывал сильнейшее искушение* ***ударить*** *Маргулиеса самым* ***сильным****, самым неотразимым* ***доводом*** (В. П. Катаев. Время, вперед! (1931 – 1932)); ***Искушение*** *было слишком велико; Софья станет* ***действовать по инстинкту самосохранения****, станет изо всех сил, всеми возможными средствами отбиваться от судьбы, от терема, монастыря, с отчаянием полного силы и жизни человека, которого влекут зарывать живым в могилу* (С.М. Соловьев. Петровские чтения (1871)). В этом случае секулярная этика положительно относится к желанию постоять за себя, ответить обидчику, дать отпор.

Для религиозной этики характерно смирение с ударами судьбы, принятие их как данности: *Селуан,* ***в смирении можно преодолеть искушение****, только в смирении* (Андрей Монастырский. Дневник 1981–1984 гг. (1982)); *Авва Исхирион отвечал: люди века того ничего не сделают. Но к ним придет искушение. И те,* ***которые в это время окажутся добрыми, – будут выше нас и отцов наших****»* (Григорий Померанц. Князь Мышкин // «Синтаксис», 1981)); *Поэтому* ***надо все принимать с упованием на милость Божию****, прося только помощи Его,* ***всякое испытание или искушение****, извне ли оно приходит, от наших ли немощей, или от людей – орудий Божиих для нашего спасения, и часто обоюдного* (Игуменья Арсения (Себрякова). Из писем к А. С. (1870–1905)). В религиозных контекстах у слова *искушение* часто отсутствует отрицательная окраска, так как искушение расценивается как испытание, данное Богом, оно позволяет выявить слабые стороны человека, при устранении которых человек становится праведным, таким образом, искушение не расценивается как зло: *Потому и* ***искушения необходимы и полезны*** *нам, что всякое* ***искушение открывает таящееся в нашем сердце зло*** (Два труда об истинном христианстве (2004) // «Журнал Московской патриархии», 23.02.2004).

Итак, возвращаясь к задачам нашего исследования, сформулируем результаты. К значению слова *искушение*, приведенному в современных толковых словарях, можно добавить другие значения и их компоненты: «Искушение – 1) (отрицат.) соблазн, желание чего-н. запретного, недозволенного; (нейтр.) сильное желание (отомстить обидчику, быть в безопасности, остаться в живых); 2) (нейтр.) испытание, выпавшее на долю человека или народа; 3) (положит.) украшение стола, наслаждение для органов чувств (о блюдах).

Подводя итоги сравнения концепта «искушение» в религиозном и секулярном дискурсе, можно указать на сходства и различия. Схожей для религиозного и секулярного понимания искушения является апелляция к достижению запретного и связанное с ним осуждение со стороны общества и внутреннее самоосуждение человека. Также соотносимыми являются контексты, в которых «искушение» означает «испытание», однако, в религиозном дискурсе идет речь об испытании духа, а в секулярном – испытании тела и духа (голод, войны, лишения и пр.). Отличием является отнесение искушения к блюдам кухни, характерное только для секулярных контекстов. Различно и отношение к искушению, встречающееся в религиозном и секулярном дискурсе. В религиозной этике искушение воспринимается как посланное Богом, способствующее укреплению веры, духа, нравственности, поэтому оно не может расцениваться как отрицательное. Искушения в этом случае следует воспринимать смиренно, а не как наказание. В секулярной этике искушения соседствуют с желанием восстановить справедливость, дать отпор угнетателю или обидчику, тем самым, подразумевая активные действия субъекта (*искушение спастись бегством, искушение дать отпор, искушение ударить обидчика*). Таким образом, в секулярной этике концепт «искушение» не подразумевает смирения при принятии ударов судьбы, при этом отсутствует отрицательная оценка действий субъекта. Это ещё раз свидетельствует о более активной и в некоторых случаях агрессивной позиции секулярной этики, нежели смиренной христианской позиции. В секулярных контекстах также фигурирует наличие положительной окраски значения слова *искушение*, связанной с апелляцией к блюдам кухни, когда отрицательный контекст (запретное желание) полностью исчез. Таким образом, мы наблюдаем большее разнообразие причин положительного или нейтрального отношения, присущего концепту «искушение», в секулярных контекстах, чем в религиозных.

Данное исследование может быть отправной точкой для дальнейшего анализа концепта «искушение» в разрезе его образной и сценарной частей, являясь значимым для когнитивной лингвистики и описания фрагментов языковой картины мира.

Библиографический список

1. Скляревская Г.Н. Концепт «Любовь» в христианском понимании: попытка лексикографического описания (предварительные заметки). *Язык, сознание, коммуникация*: сборник статей. Москва: МАКС Пресс, 2013; Выпуск 46: 104–112.
2. Шмелев А.Д. *Русская языковая модель мира: материалы к словарю.* Москва: Языки славянской культуры, 2002.
3. Зимина И.В., Ефимова Т.О. Концепт «Гордость» в религиозной, научной и фразеологической картинах мира. *Мир науки. Социология, филология, культурология*. 2020; № 1. Available at: https://sfk-mn.ru/PDF/14FLSK120.pdf
4. Емельянова О.Н. Концепт «Духовность» в русской языковой картине мира: светский и религиозный компоненты (по материалам толковых словарей современного русского языка). *Сибирский филологический форум*. 2020; № 4 (12): 14–20.
5. Ушаков Д.Н. *Толковый словарь русского языка:* в 4 т. Москва: Терра, 2007.
6. Ефремова Т.Ф. *Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный.* Москва: Русский язык, 2000.
7. Ожегов С.И. *Словарь русского языка: Около 60 000 слов и фразеологических выражений.* Москва: Оникс, 2008.
8. Абрамов Н. *Словарь русских синонимов и сходных по смыслу выражений: Около 5 000 синонимических рядов, более 20 000 синонимов.* Москва: АСТ, 2008.
9. Даль В.И. *Толковый словарь живого великорусского языка:* в 4 т. Санкт-Петербург; Москва: Товарищество М.О. Вольф, 1903–1911. Available at: https://www.prlib.ru/item/457655

References

1. Sklyarevskaya G.N. Koncept «Lyubov'» v hristianskom ponimanii: popytka leksikograficheskogo opisaniya (predvaritel'nye zametki). *Yazyk, soznanie, kommunikaciya*: sbornik statej. Moskva: MAKS Press, 2013; Vypusk 46: 104-112.
2. Shmelev A.D. *Russkaya yazykovaya model' mira: materialy k slovaryu.* Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2002.
3. Zimina I.V., Efimova T.O. Koncept «Gordost'» v religioznoj, nauchnoj i frazeologicheskoj kartinah mira. *Mir nauki. Sociologiya, filologiya, kul'turologiya*. 2020; № 1. Available at: https://sfk-mn.ru/PDF/14FLSK120.pdf
4. Emel'yanova O.N. Koncept «Duhovnost'» v russkoj yazykovoj kartine mira: svetskij i religioznyj komponenty (po materialam tolkovyh slovarej sovremennogo russkogo yazyka). *Sibirskij filologicheskij forum*. 2020; № 4 (12): 14-20.

5. Ushakov D.N. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka:* v 4 t. Moskva: Terra, 2007.
6. Efremova T.F. *Novyj slovar' russkogo yazyka. Tolkovo-slovoobrazovatel'nyj.* Moskva: Russkij yazyk, 2000.
7. Ozhegov S.I. *Slovar' russkogo yazyka: Okolo 60 000 slov i frazeologicheskih vyrazhenij.* Moskva: Oniks, 2008.
8. Abramov N. *Slovar' russkih sinonimov i shodnyh po smyslu vyrazhenij: Okolo 5 000 sinonimicheskih ryadov, bolee 20 000 sinonimov.* Moskva: AST, 2008.
9. Dal' V.I. *Tolkovyj slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka:* v 4 t. Sankt-Peterburg; Moskva: Tovarischestvo M.O. Vol'f, 1903-1911. Available at: https://www.prlib.ru/item/457655

Статья поступила в редакцию 30.09.22

УДК 81 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-361-363

***Korzun A.V.**, postgraduate, teaching assistant, Department of English Language and Intercultural Communication, Department of Romance and Germanic Philology, Bashkir State University (Ufa, Russia), E-mail: annakomarova86@rambler.ru*

EMOTIVE LINGUOECOLOGY: JUSTIFICATION OF RELEVANCE THROUGH FICTIONAL TEXT. In the article the authors review history of formation of the new branch in Linguistics – Emotive Linguoecology that represents the logical extension in the study of Emotiology (or Emotional Linguistics), initiated by V.I. Shakhovsky, through the perspective of Ecolinguistics. The work considers the correlation between emotiveness and ecology/ nonecology, defines the difference between emotionality and emotiveness, enumerates difficulties in establishing the parameters of ecological/ nonecological communication. A fictional text, by the example of which the authors prove the relevance of occurrence and development of Emotive Lingvoecology as a science, connected with emotions, embracing the whole life activity of a person, was used as a material for the article. The paper pointes out the need for further research in this linguistic field.

Key words: **ecolinguistics, emotive lingvoecology, emotions, emotiology, emotionality, emotiveness, emotive ecology/ nonecology, ecological/ nonecological communication.**

***А.В. Корзун**, аспирант, асс., Башкирский государственный университет, г. Уфа, E-mail: annakomarova86@rambler.ru*

ЭМОТИВНАЯ ЛИНГВОЭКОЛОГИЯ: ОБОСНОВАНИЕ АКТУАЛЬНОСТИ НА ПРИМЕРЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

В данной статье мы рассматриваем историю становления нового направления в лингвистике – эмотивной лингвоэкологии, которая представляет собой логическое продолжение изучения эмотиологии (или лингвистики эмоций), инициированной В.И. Шаховским, через призму эколингвистики. Рассматривается взаимосвязь эмотивности и экологичности/неэкологичности, описывается разница между эмоциональностью и эмотивностью, перечисляются трудности установления параметров экологичности/неэкологичности коммуникации. Материалом для статьи явился художественный текст, на примере которого мы постарались доказать актуальность появления и развития эмотивной лингвоэкологии, как науки, связанной с эмоциями, которые охватывают всю жизнедеятельность человека. А также отметили необходимость дальнейших исследований в этом направлении лингвистики.

Ключевые слова: **эколингвистика, эмотивная лингвоэкология, эмоции, эмотиология, эмоциональность, эмотивность, эмотивная экологичность/ неэкологичность, экологичная/ неэкологичная коммуникация.**

Человек – существо социальное. Это значит, что вся его жизнедеятельность неразрывно связана с окружающими его людьми, будь то семья, коллеги, друзья, знакомые, разделяющие такие же интересы и увлечения. Бóльшую часть жизни человек проводит в том или ином коллективе, с членами которого он находится в постоянном взаимодействии, в первую очередь речевом. А любое речевое взаимодействие человека (в абсолютно разных сферах его жизнедеятельности) всегда связано с выражением различного рода эмоций, через которые передается отношение говорящего и слушающего друг к другу и к окружающей их действительности.

Поскольку эмоции являются неотъемлемой частью коммуникации человека, в середине прошлого столетия начинают оформляться первые попытки их изучения, описания и классификации не только с точки зрения психологии и социологии, но и с точки зрения лингвистики. Наибольший охват изучение эмоций получило в работах доктора филологических наук, профессора В.И. Шаховского, который не только оформил лингвистику эмоций в отдельное направление, но и предложил метаязык для описания новой области лингвистики, впервые представил категоризацию эмоций в языке, а также ввел в употребление новый термин – «эмотиология» [1]. Вклад В.И. Шаховского в изучение эмоциональной коммуникации невозможно переоценить. Также его идеи находят свое продолжение в многочисленных работах его учеников: С.В. Ионовой, Н.Г. Солодовниковой и других.

Однако в процессе речевой коммуникации эмоции зачастую являются не только способом выражения внутреннего состояния коммуникантов, но и механизмом воздействия друг на друга. Выражая определенные эмоции, говорящий часто пытается спровоцировать своего собеседника на проявление каких-либо чувств, оказывая (осознанно или нет) определенное психологическое воздействие. В зависимости от модуса эмоций (позитивные, негативные) это воздействие также может носить как положительный, так и отрицательный характер.

В связи с появлением необходимости изучения эффекта, производимого эмоциями говорящего на слушающего, на базе лингвистики эмоций возникает новое направление – эмотивная лингвоэкология, также связанная с именем В.И. Шаховского и Н.Г. Солодовниковой [2]. Эмотивная лингвоэкология – это некий сплав двух направлений: лингвистики эмоций и лингвоэкологии. И если лингвистика эмоций уже упоминалась нами ранее, то на лингвоэкологии остановимся подробнее.

Лингвоэкология, или эколингвистика – это сравнительно молодое направление в языкознании, которое возникло на стыке философского, социального и психологического направлений в лингвистике. Сам термин «эколингвистика» (Ecology of language) был введен американским лингвистом Эйнаром Хаугеном в 70-х гг. XX века. Он же определил эколингвистику как науку о взаимоотношениях между языком и его окружением, где под окружением языка понимается общество, использующее язык как один из своих кодов [3]. Таким образом, можно сказать, что лингвоэкология возникла путем переноса основных категорий биологической экологии (ее метаязыка, категорий, методов анализа и т. д.) на лингвистику. А.П. Сковородников определял предмет лингвоэкологии как «исследование проблем языковой и речевой деградации (факторов, негативно влияющих на функционирование и развитие языка), с одной стороны, и проблем языковой и речевой реабилитации (путей и способов обогащения языка и совершенствования общественно-речевой практики), с другой» [4].

Поскольку лингвоэкология в данной статье нами рассматривается в связке с эмотиологией, хотелось бы вслед за Н.Н. Панченко отметить, что предметом исследования эмотивной лингвоэкологии является изучение той же деградации или реабилитации языка и речи, но уже с точки зрения эмоций коммуникантов [5]. Однако следует отличать эмоциональную коммуникацию и эмотивную коммуникацию. Как пишет Т.В. Ларина, эмоциональная коммуникация «представляет собой спонтанную незапланированную естественную демонстрацию эмоций как проявление внутренних эмоциональных состояний; эмотивная коммуникация – это сознательная, контролируемая демонстрация эмоций, которая используется в стратегических целях: воздействие на окружающих, демонстрация лояльности, доброжелательности, предупреждение возможного конфликта» [6]. И хотя Т.В. Ларина отмечает, что для русской коммуникации в большей степени характерна именно эмоциональность, нежели эмотивность [там же], в нашей статье мы все-таки делаем бóльший акцент на рассмотрении коммуникации с точки зрения эмотивности как инструмента воздействия говорящего на слушающего.

Как мы уже писали ранее, в зависимости от выражаемых эмоций коммуникация может носить как положительный, так и отрицательный характер. В рамках же эмотивной линвоэкологии мы будем придерживаться другого критерия – экологичной и неэкологичной коммуникации. В своей статье «Категория экологичности как важный параметр для эмотивной лингвоэкологии» О.Д. Тарасова пишет о трудностях установления параметра экологичности/неэкологичности коммуникации [7]. К ним относится то, что, во-первых, многие эмоции по своей природе амбивалентны. Во-вторых, в зависимости от контекста знак эмотивности может восприниматься коммуникантами по-разному. В-третьих, сами коммуниканты и

их психологические, гендерные, внутрикультурные и межкультурные особенности также влияют на восприятие эмоций [там же].

В своей статье «Эмотивные границы экологичности» Н.Г. Солодовникова пишет, что термин «экологичность» понимается как «бережное отношение к кому-либо или чему-либо, а также здоровье» [8]. Поскольку эмоции можно считать главным мотиватором любой человеческой деятельности (речевой, в том числе), эмотивная лингвоэкология может восприниматься как наука о «здоровых эмоциях, транслируемых здоровым языком» [2]. Таким образом, в широком понимании экологичной считается такая коммуникация, которая строится с помощью выражения эмоций с положительным модусом; неэкологичная, напротив, с отрицательным модусом (поскольку они вызывают соответствующую реакцию у адресата коммуникации).

Далее же последовало небольшое переосмысление влияния эмоций на коммуникацию и коммуникантов, и вслед за психологами экоэмотиологи начали говорить о том, что для экологичной коммуникации необходим баланс как положительных, так и отрицательных эмоций. «Человек, не ощущающий своих чувств, вытесняющий агрессию, не может выразить ее экологично, т. е. безопасно для себя и окружающих» [9]. В.И. Шаховский в своей статье «Эмотивная лингвоэкология: комплексный подход к изучению языка, речевой деятельности и человека» писал, что «экологичным является не такой текст, в котором выражены исключительно положительные эмоции, а такой, причиной создания которого является конструктивное, а не деструктивное намерение говорящего» [10], а также желание создать комфортную обстановку для коммуникации, что, в свою очередь, влияет на эмоциональную стабильность и здоровье говорящего и слушающего.

Принимая во внимание все вышесказанное, можно судить о важности эмотивной лингвоэкологии как науки, а также об актуальности и перспективах ее дальнейшего изучения. Целью данной статьи является попытка проиллюстрировать актуальность экоэмотиологии на примере антиутопического рассказа американской писательницы Лоис Лоури «Дающий» (Lois Lowry «The Giver», 1993), который послужил материалом для данной статьи, а также показать взаимосвязь эмотивности и экологичности.

Для достижения цели нам нужно решить несколько задач:

1. Дать краткое описание содержания художественного текста, взятого в качестве иллюстрации основных положений статьи.

2. Проанализировать отрывок художественного теста с точки зрения его экологичности/неэкологичности, а также с точки зрения связи экологичности и эмотивности.

3. Сделать соответствующие выводы, основываясь на полученных данных.

Научная новизна статьи заключается в попытке выявить взаимосвязь между эмотивностью и экологичностью коммуникации на примере художественного текста. Теоретическая и практическая значимость статьи обусловлена новизной и малоизученностью эмотивной лингвоэкологии как нового направления лингвистики, получившего свое развитие лишь в начале XXI века. Возможность применения различных методов анализа эмотиологии при рассмотрении текстов художественного (и не только) дискурса через призму эколингвистики открывает большие перспективы дальнейших исследований в данном направлении.

Сюжет рассказа повествует о мальчике Джонасе, живущем в некоем Сообществе (Community), которое построено на идее Одинаковости (Sameness) для того, чтобы исключить войны, нужду, страдания, раздоры. Члены Сообщества настолько одержимы идеей Одинаковости, что отрицают любые проявления индивидуальности, а Старейшины (The Elders) строго следят за выполнением всех предустановленных правил поведения, круглосуточно наблюдая с помощью аудио- и видеосвязи за каждым жителем. Также в Сообществе нет цветов (все черно-белое), климата (всегда одинаковая температура) и рельефа местности (плоская поверхность земли), что тоже метафорически подчеркивает эту самую «одинаковость». Кроме того, идея Одинаковости подразумевает исключение любых эмоций из жизни, более того, их проявление считается неприличным. В возрасте 12 лет каждый член Сообщества проходит Церемонию Двенадцатилетия (The Ceremony of Twelve), на которой за ним закрепляется конкретная избранная старейшинами пожизненная должность. Таким образом, социальный и профессиональный статус ни выбрать, ни изменить невозможно. На Церемонии Двенадцатилетия Джонас получает свое назначение – Принимающий воспоминания (The Receiver of Memory) – человека (единственного во всем Сообществе), который хранит все воспоминания о событиях и жизни до Одинаковости (чтобы при необходимости воспользоваться мудростью прошлого исторического опыта для разрешения проблем, возникающих в Сообществе). Главный герой принимает воспоминания от предыдущего хранителя, который становится Дающим (The Giver). Обучаясь у Дающего, Джонас не только узнает о том, как люди жили раньше, но и знакомится с совершенно неведомыми ему ранее эмоциями, понятиями и чувствами (страх, дружба, любовь, ненависть, горе, одиночество, холод, голод, жажда), которых лишены остальные члены Сообщества. Чем больше Джонас познает, тем сложнее ему становится принимать жизнь по правилам Сообщества. Он начинает видеть разные цвета, испытывать различные чувства и эмоции, с которыми не может поделиться с остальными, так как они просто не в состоянии их постичь. В конечном итоге разочарованный в тех устоях, на которых строилась вся его прежняя жизнь, Джонас решает сбежать Куда-бы-то-ни-было (Elsewhere), где он надеется встретить других людей и другие сообщества, в которых мир не будет черно-белым, жизнь не будет одинаковой, а люди могут не только испытывать эмоции: любить, плакать, злиться, чувствовать холод или жажду, но и иметь право свободно их выражать.

Рассмотрим один пример из рассказа:

“Father? Mother?” Jonas asked tentatively after the evening meal. “I have a question I want to ask you.”

“What is it, Jonas?” his father asked.

He made himself say the words, though he felt flushed with embarrassment. He had rehearsed them in his mind all the way home from the Annex.

“Do you love me?”

There was an awkward silence for a moment. Then Father gave a little chuckle. “*Jonas.* You, of all people. Precision of language, *please!* “

“What do you mean?” Jonas asked. Amusement was not at all what he had anticipated.

“Your father means that you used a very generalized word, so meaningless that it’s become almost obsolete,” his mother explained carefully.

Jonas stared at them. Meaningless? He had never before felt anything as meaningful as the memory.

“And of course our community can’t function smoothly if people don’t use precise language. You could ask, *Do you enjoy me?* The answer is *Yes,* “ his mother said.

“Or,” his father suggested, “*Do you take pride in my accomplishments?* And the answer is wholeheartedly *Yes.*”

“Do you understand why it’s inappropriate to use a word like *love*?” Mother asked.

Jonas nodded. “Yes, thank you, I do,” he replied slowly.

It was his first lie to his parents.

В этом отрывке мы видим диалог между главным героем и его родителями. На простой вопрос Джонаса, любят ли они его, родители не могут дать ответ, так как они не осознают, не испытывают эту эмоцию. При этом родители пытаются объяснить свое отношение к Джонасу через другие, менее сложные чувства, например, «радость» или «гордость». Речь родителей эмотивна, т. е. они не испытывают эти эмоции в момент речи, они подбирают такие слова намеренно, чтобы осознанно произвести на сына определенное воздействие: успокоить, подбодрить, поддержать.

Кроме того, разговаривая с Джонасом, его родители стараются быть максимально экологичными, так как действительно не хотят причинить ему вред. Но, с точки зрения Джонаса, их разговор является неэкологичным, так как, в отличие от родителей, он научился испытывать весь спектр эмоций (в том числе негативных) и понимает, что родители «любят» его не по-настоящему (они просто-напросто не могут постичь эту эмоцию), а лишь пытаются выразить те чувства, которые допустимы в их Сообществе. Это очень сильно удручает главного героя.

Анализ данного отрывка художественного текста позволил нам сделать определенные выводы. Этот эпизод подтверждает мнение В.И. Шаховского о том, что экологичное общение не тождественно положительно окрашенному эмоциональному общению. А эмотивность не всегда тождественна экологичности. Для того чтобы быть экологичной, коммуникация должна быть основана на конструктивной интенции говорящего, что выражается в положительном воздействии на слушающего. В данном же примере, несмотря на добрые намерения родителей, эффект от их слов отрицательный, следовательно, неэкологичный.

Данный рассказ, будучи антиутопическим, является прекрасной метафорой невозможности жизни без эмоций. Причем важны эмоции не только положительные, но и отрицательные, как Инь и Ян – две половины одного целого. Как только человек лишается возможности испытывать и выражать свои чувства, жизнь его теряет всякий смысл (что соответствует черно-белому цвету в рассказе), и человек пытается «сбежать», так как отсутствие эмоций сродни смерти.

В этой статье мы также пытались показать на примере художественного произведения важность изучения эмоций в целом, а также актуальность становления и развития эмотивной лингвоэкологии как науки в частности. Экоэмотиология – довольно молодое направление в лингвистике, но очень перспективное, так как оно основано на изучении эмоций, которые охватывают все сферы жизнедеятельности человека. Это, в свою очередь, открывает практически неисчерпаемые возможности для дальнейших исследований.

Библиографический список

1. Шаховский В.И. *Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка*: монография. Воронеж: Воронежский государственный университет, 1987.
2. Шаховский В.И., Колосова (Солодовникова) Н.Г. Лингвоэкология: объект, предмет и задачи. *Русский язык, литература, культура в школе и вузе*. 2010; № 1.
3. Haugen E. *The Ecology of language. Essays by Einar Haugen*. Stanford: Stanford University Press, 1972.
4. Сковородников А.П. К становлению системы лингвоэкологической терминологии. *Речевое общение: специализированный вестник*. Красноярск: Красноярский государственный университет, 2000; Выпуск 3.
5. Панченко Н.Н. Правда и искренность в экологичной / неэкологичной коммуникации. *Научный диалог*. 2012; № 12.

6. Ларина Т.В. *Категория вежливости и стиль коммуникации: сопоставление английских и русских лингвистических традиций*. Москва: Языки славянских культур, 2009.
7. Тарасова О.Д. *Категория экологичности как важный параметр для эмотивной лингвоэкологии*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/kategoriya-ekologichnosti-kak-vazhnyy-parametr-dlya-emotivnoy-lingvoekologii
8. Солодовникова Н.Г. Эмотивные границы экологичности. *Неофилология*. 2020; Т. 6, № 24: 709–721.
9. Подольская О. *Надо ли быть позитивным человеком*. Available at: https://lady.mail.ru/article/485776-nado-li-byt-pozitivnym-chelovekom/
10. Шаховский В.И. *Эмотивная лингвоэкология: комплексный подход к изучению языка, речевой деятельности и человека*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/emotivnaya-lingvoekologiya-kompleksnyy-podhod-k-izucheniyu-yazyka-rechevoy-deyatelnosti-i-cheloveka

References

1. Shahovskij V.I. *Kategorizaciya `emocij v leksiko-semanticheskoj sisteme yazyka*: monografiya. Voronezh: Voronezhskij gosudarstvennyj universitet, 1987.
2. Shahovskij V.I., Kolosova (Solodovnikova) N.G. Lingvo`ekologiya: ob`ekt, predmet i zadachi. *Russkij yazyk, literatura, kul'tura v shkole i vuze*. 2010; № 1.
3. Haugen E. *The Ecology of language. Essays by Einar Haugen*. Stanford: Stanford University Press, 1972.
4. Skovorodnikov A.P. K stanovleniyu sistemy lingvo`ekologicheskoj terminologii. *Rechevoe obschenie: specializirovannyj vestnik*. Krasnoyarsk: Krasnoyarskij gosudarstvennyj universitet, 2000; Vypusk 3.
5. Panchenko N.N. Pravda i iskrennost' v `ekologichnoj / ne`ekologichnoj kommunikacii. *Nauchnyj dialog*. 2012; № 12.
6. Larina T.V. *Kategoriya vezhlivosti i stil' kommunikacii: sopostavlenie anglijskih i russkih lingvisticheskih tradicij*. Moskva: Yazyki slavyanskih kul'tur, 2009.
7. Tarasova O.D. *Kategoriya `ekologichnosti kak vazhnyj parametr dlya `emotivnoj lingvo`ekologii.* Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/kategoriya-ekologichnosti-kak-vazhnyy-parametr-dlya-emotivnoy-lingvoekologii
8. Solodovnikova N.G. `Emotivnye granicy `ekologichnosti. *Neofilologiya*. 2020; T. 6, № 24: 709-721.
9. Podol'skaya O. *Nado li byt' pozitivnym chelovekom*. Available at: https://lady.mail.ru/article/485776-nado-li-byt-pozitivnym-chelovekom/
10. Shahovskij V.I. *`Emotivnaya lingvo`ekologiya: kompleksnyj podhod k izucheniyu yazyka, rechevoj deyatel'nosti i cheloveka*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/emotivnaya-lingvoekologiya-kompleksnyy-podhod-k-izucheniyu-yazyka-rechevoy-deyatelnosti-i-cheloveka

Статья поступила в редакцию 23.09.22

УДК 811.111-26 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-363-365

Malinovskaia T.N., *Cand. of Science (Philology), senior lecturer, Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Barnaul, Russia), E-mail: vasilenko.76@mail.ru*
Dyachenko I.N., *Cand. of Science (Philology), senior lecturer, Institute of Humanities, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: dyachenko.irinka@bk.ru*

FUNCTIONAL-STYLISTIC AND SEMANTIC COMPARATIVE CHARACTERISTICS OF ENGLISH AND RUSSIAN LEXICAL INTERNATONALISMS (BASED ON THE MATERIAL OF COMMON AND LEGAL VOCABULARY OF EDUCATIONAL TEXTS). The article presents results of a comparative functional-stylistic and semantic analysis of English and Russian lexical internationalisms (based on the material of common and legal vocabulary of educational texts). Within the selected aspects of the study, functional-stylistic and semantic characteristics of English-speaking and Russian-speaking legal lexical internationalisms are studied in a comparative context. Russian, on the one hand, confirms the similarity of the semantic and functional-stylistic components of the analyzed lexical internationalisms in non-related languages (English and Russian), on the other hand, reveals certain differences (mainly in the semantic relationship), reflected in the specifics of the translation of English lexical internationalisms into Russian.

Key words: **lexical internationalisms, commonly used lexical internationalisms, special (legal) lexical internationalisms, functional and stylistic aspect, semantic aspect, translation.**

Т.Н. Малиновская*, канд. филол. наук, доц., Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: vasilenko.76@mail.ru*
И.Н. Дьяченко*, канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail:dyachenko.irinka@bk.ru*

ФУНКЦИОНАЛЬНО-СТИЛИСТИЧЕСКАЯ И СЕМАНТИЧЕСКАЯ СОПОСТАВИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА АНГЛОЯЗЫЧНЫХ И РУССКОЯЗЫЧНЫХ ЛЕКСИЧЕСКИХ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗМОВ (НА МАТЕРИАЛЕ ОБЩЕУПОТРЕБИТЕЛЬНОЙ И ЮРИДИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ УЧЕБНЫХ ТЕКСТОВ)

В статье представлены результаты сопоставительного функционально-стилистического и семантического анализа англоязычных и русскоязычных лексических интернационализмов (на материале общеупотребительной и юридической лексики учебных текстов). В рамках избранных аспектов исследования изучаются функционально-стилистические и семантические характеристики англоязычных и русскоязычных юридических лексических интернационализмов в сопоставительном контексте. Исследование, с одной стороны, подтвердило сходство семантической и функционально-стилистической составляющих проанализированных лексических интернационализмов в неблизкородственных языках (английском и русском языки), с другой – выявило определенные различия (в основном в семантическом соотношении), нашедшими свое отражение в специфике перевода англоязычных лексических интернационализмов на русский язык.

Ключевые слова: **лексические интернационализмы, общеупотребительные лексические интернационализмы, специальные (юридические) лексические интернационализмы, функционально-стилистический аспект, семантический аспект, перевод.**

Статья посвящена описанию функционально-стилистических и семантических особенностей лексических интернационализмов общеупотребительной и специальной (юридической) интернациональной лексики в английском и русском языках. Объектом исследования выступают лексические интернационализмы, предметом – особенности перевода (с английского языка на русский) лексических интернационализмов общей и специальной (юридической) направленности. Материалом исследования послужили англоязычные лексические интернационализмы и их варианты перевода на русский язык из глоссария учебника английского языка для профессионалов правоприменительной деятельности (под ред. С.С. Соловей. Омск: Ом. акад. МВД России, 2001). Всего было проанализировано 242 лексические единицы, отобранные методом сплошной выборки.

Цель работы – в результате сопоставительного исследования выявить основные функционально-стилистические и семантические особенности англоязычных и русскоязычных лексических интернационализмов общей и юридической направленности. Заявленная цель реализуется посредством решения следующих задач: составить функционально-стилистическую характеристику исследуемой двуязычной совокупности интернационализмов; произвести сопоставление объема семантических значений исследуемых интернационализмов; сравнить полученные результаты с сущностными характеристиками, свойственными лексическим интернационализмам с целью определения типологических свойств анализируемой совокупности интернационализмов в неблизкородственных языках.

Актуальность работы состоит, в частотности, в использовании интернационализмов как общего, так и специального характера, во всех сферах коммуникации, в том числе в сфере профессионального юридического дискурса, что, в свою очередь, обусловливает необходимость всестороннего изучения данного лингвистического явления и постоянного пополнения теоретических и практических сведений о специфике его функционирования.

Научная новизна заключается в сочетании двух аспектов исследования: функционально-стилистического и семантического применительно к изучаемому материалу, что позволит в более полном объеме выявить и описать значимую специфику интернационализмов общего и специального характера в английском и русском языках.

Теоретическая значимость заключается в том, что результаты исследования (выявленные особенности) могут способствовать изучению общих закономерностей лексического развития словарного состава английского и русского языков, а также дополнить общую и специальную теорию перевода.

Практическая ценность заключается в возможности учета выявленных функционально-семантических особенностей интернационализмов с целью корректировки механизмов и стратегий перевода лексических единиц общей и юридической направленности, при составлении глоссариев и словарей, а также в ходе изучения дисциплины «Иностранный язык» в юридических вузах МВД России.

Методы исследования: аналитический метод, метод систематизации и обобщения, метод сплошной выборки, метод количественного анализа, метод сравнительного анализа.

Попытки теоретического обоснования понятия «интернационализм» с лингвистических позиций предпринимались с конца XIX века – начала XX века (А. Мейе, В.М. Жирмунский, Э. Рихтер). Лев Успенский определяет интернационализмы как «…плоды взаимного обмена между языками» [1, с. 139]. Первоначально интернационализмы определялись как международные слова (преимущественно греко-латинского происхождения) в европейских языках. Далее сторонники данной идеи изменили трактовку понятия интернациональной лексики, определяя ее как лексику, имеющую общие источники и функционирующую в большом количестве языков. Однако позднее данное положение было опровергнуто. Затем под интернационализмом понимали не только отдельную самостоятельную лексему, но и «общий элемент (лексический или грамматический) нескольких мировых языков, усвоенных в силу взаимных культурных влияний» [2, с. 38] или как «слова, представляющие собой фонемические и морфологические варианты слов первоисточника, распространившегося в неродственные языки, и имеющие в них одинаковые или сходные значения» [3, с. 230]. В начале XX века впервые возникла идея о том, что явление интернационализации свойственно не только европейским языкам. Т.Р. Кияк интернациональную лексику трактует как «слова, имеющие международный характер употребления благодаря наличию во многих разнотипичных языках их одинакового значения и аналогичного звучания» [4, с. 70]. Существует также синкретичные определения интернациональной лексики, сочетающие изначальное представление об интернационализмах как о словах, произошедших от одного корня, но в настоящем времени функционирующих в типологически разных языках: «лексемы с полным или частичным совпадением семантической структуры (или соотнесённые с единой понятийной структурой), восходящие к одному этимологическому источнику и синхронически отмеченные минимум в трёх неблизкородственных языках» [5, с. 42]; «слова, совпадающие по своей внешней форме (с учётом закономерных соответствий звуков и графических единиц), с полностью или частично совпадающим смыслом, выражающие понятия международного значения и сосуществующие в разных языках, в том числе в неродственных и неблизкородственных; один из видов иностранных слов. Важнейшим условием интернациональности слов является общность их семантики» [6]; «заимствованная лексическая единица, функционирующая не менее чем в трех языках в одном и том же значении и преимущественно сохраняющая общую материальную форму с учетом графической, фонетической, грамматической адаптации в языке-реципиенте» [7].

Одно из наиболее детальных определений интернационализмов принадлежит В.В. Акуленко. Интернационализмами он называет «омологичные (сходные одновременно в плане содержания и в плане выражения) полиморфемы, полилексемы и полифраземы, включая омологичные диаморфемы, диалексемы, диафраземы как эмбриональное проявление интернациональности лексических единиц. Тем самым очерчивается группа явлений, играющих особую роль в международном обмене информацией: это корневые и деривационные морфемы, слова и устойчивые словосочетания, объединяющие два или более языков, благодаря сходству своих значений и форм, и более или менее регулярно отождествляемые билингвами в практике переключения с языка на язык» [8, с. 16].

По мнению В.В. Акуленко, «интернационализмы, как пласт лексики, характеризуются следующими признаками:

1. Функционирование слова в ряде (не менее трёх) неродственных языков.
2. Сходство (идентификация) в графическом (орфографическом), фонематическом и семантическом плане» [8, с. 16].

В рамках данного сопоставительного исследования интернациональная лексика изучается в фукционально-стилистическом и семантическом аспектах, поскольку сущность перевода на уровне отдельных лексических единиц заключается в поиске соответствия семантики на уровне отдельных лексических единиц с учетом их стилистических и функциональных особенностей функционирования в различных языках.

В функционально-стилистическом аспекте можно выделить следующие виды интернационализмов:

1. Общеупотребительная лексика. В проанализированной подборке 189 (78%) лексических единиц относятся к категории общеупотребительной лексики. Например: actual – действительный, подлинный; collision – столкновение, противоречие, коллизия; fundamental – основной, существенный.

2. Специальная, или терминологическая лексика. К указанной категории в исследуемой выборке относятся 53 (22%) лексические единицы. Например: arbitration – суд, арбитраж; bankruptcy – банкротство, несостоятельность; magistrate- мировой судья.

С точки зрения семантического соответствия в ходе проведенного сопоставительного исследования были выделены следующие типы семантических соответствий между англоязычными и русскоязычными интернационализмами: 1) полное семантическое соответствие; 2) частичное семантическое соответствие; 3) отсутствие семантического соответствия; 4) несовпадение семантики («ложные друзья переводчика»); 5) смешанные случаи.

Исследователи отмечают, что наиболее частотным случаем семантических соответствий сопоставляемых лексических единиц из разных языков является частичное соответствие значений. При этом следует заметить, что данная закономерность применима ко всему лексическому массиву языка, однако она может не соблюдаться в отношении отдельных групп лексических единиц, в частности исследуемой совокупности интернационализмов.

Что касается случаев наличия полного соответствия либо его отсутствия, они довольно редки. О полном совпадении объема значений слова в разных языках речь идет, как правило, в случае обозначения имен собственных, географических наименований, научных и технических терминов и т. п. Доля указанной лексической категории количественно невелика. Однако в анализируемой подборке случаи полного совпадения объема значения (значений) преобладают: в процентном соотношении – 63% от общего количества проанализированных лексических единиц. В проанализированной выборке интернационализмов к случаям полного совпадения объема значений могут быть отнесены как общеупотребительные слова (например: active – активный; attack – атака, атаковать; collection – коллекция), так и научные, в том числе юридические термины (например: hypothesis – гипотеза; code – кодекс; legality – легальность), обозначения видов документов (например: certificate – сертификат) и специальных званий, подразделений и организаций (например: lieutenant – лейтенант; police – полиция; ministry – министерство).

Тенденция редких случаев отсутствия семантического соответствия, отмеченная в общем массиве лексики того или иного языка, присутствует и в анализируемой совокупности интернационализмов. Как правило, в ситуациях отсутствия семантического соответствия речь идет о безэквивалентной лексике, к которой относятся лексические единицы, не имеющие адекватных эквивалентов в лексическом составе языка перевода. К такого рода лексике относят имена собственные и имена нарицательные, обозначающие предметы, лица, понятия и явления, не имеющие адекватных и эквивалентных аналогов при переводе. К разряду безэквивалентной лексики относят и лакуны – слова, называющие предметы, лица по роду занятия, ситуации, понятия и явления, не существующие в обиходе людей, говорящих на другом языке и принадлежащих к другой культуре. Примерами подобных интернационализмов в проанализированной совокупности являются, например: barrister – барристер, адвокат; magistrate – судья, мировой судья. Их количество в анализируемой выборке – 2 (в процентном соотношении – менее 1% от общего количества проанализированных лексических единиц).

К случаям несовпадения семантики сопоставляемых единиц в анализируемой подборке относятся преимущественно межъязыковые омонимы и паронимы («ложные друзья переводчика»). Например: accurate – точный, правильный (в английском языке); credit – зачет; intelligent – умный, разумный, знающий (в английском языке), интеллигентный (в русском языке). Были обнаружены 7 случаев несовпадения значений, которые не относятся к межъязыковой омонимии и паронимии. Например: major – большой, главный (в английском языке), бодрый, радостный, веселый (в русском языке). Общее количество случаев несовпадения объема значений в проанализированной подборке – 25 лексических единиц (в процентном соотношении – 10% от общего количества проанализированных лексических единиц).

Также в проанализированной выборке интернационализмов были выявлены смешанные случаи соответствия и несоответствия семантики лексических единиц (4 случая, в процентном соотношении – 2% от общего количества проанализированных лексических единиц). Например: bachelor – холостяк, бакалавр (в первом значении слово является «ложным другом переводчика», в целом – объем значения соответствующего интернационализма в русском языке уже, чем в английском языке).

Частичное семантическое совпадение в проанализированной подборке представлено двумя вариантами: 1) расширением объема значений в языке перевода и 2) сужением объема значений в языке перевода. Случаев расширения объема значений в русском языке в сравнении с английским выявлено 6 случаев (в процентном соотношении – 2% от общего количества проанализированных лексических единиц). Например: bureau – бюро, отдел, управление (в английском языке), дополнительно к перечисленным – письменный стол (в русском языке); cadet – курсант, слушатель военного училища (в английском языке), дополнительно к перечисленным – член конституционно-демократической партии (в русском языке); detective – сыщик, агент сыскной полиции, детектив (в английском языке), дополнительно к перечисленным – фильм или книга детективного жанра (в русском языке). Случаи сужения объема значений в результате перевода с английского языка на русский представлены 55 лексемами (в процентном соотношении – 23% от общего количества проанализированных лексических единиц). Например: avenue – авеню, проспект, путь, средство (в английском языке), аве-

ню, проспект (в русском языке); resident – житель, резидент (в английском языке), резидент (в русском языке); scene – место происшествия, сцена (в английском языке), сцена (в русском языке).

Таким образом, сопоставительное функционально-стилистическое и семантическое исследование, проведенное на материале англоязычных интернационализмов и их русскоязычных эквивалентов общеупотребительной и юридической направленности, позволило сформировать функционально-стилистическую и семантическую характеристики указанной лексической общности в двух языках: в функционально-стилистическом аспекте проанализированная совокупность на две трети состоит из общеупотребительной лексики, на одну треть – из научной (преимущественно юридической); в семантическом аспекте большая часть исследуемых лексических единиц состоит в отношениях полного и частичного соответствия объема значений, присутствуют также случаи несовпадения объема значений. Полученные результаты коррелируют с основными характеристиками интернационализмов как лексических единиц, обладающих сходством фонетической, графической, семантической и функционально-стилистической составляющих в неблизкородственных языках, коими являются английский и русский языки. Выявленные особенности свидетельствуют о наличии сходных направлений лексического развития интернационализмов английского и русского языков как отдельной лексической категории. Установленные закономерности функционирования интернационализмов в сопоставительном аспекте применимы в теории и практике перевода, поскольку позволяют выработать специфическую стратегию перевода интернациональной лексики с учетом стилистической и семантической составляющих. К перспективам исследования можно отнести дальнейшее изучение специфики интернационализмов в неблизкородственных языках, а также способов и стратегий их перевода.

Библиографический список

1. Успенский Л.В. *Слово о словах*. Ленинград: Лениздат, 1974.
2. Аролович А.В. Общее и различное в интернациональной лексике романских языков. *Вестник* МГУ. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. Москва: МГУ, 2003; № 2: 38–55.
3. Свадост Э.П. *Как возникает всеобщий язык?* Москва: Наука, 1968.
4. Кияк Т.Р. О видах мотивированности лексических единиц. *Вопросы языкознания*. 1989; № 1: 98–107.
5. Палатов М.И. *Семантическая структура интерлингвизмов греколатинского происхождения в современных европейских языках*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Алма-Ата, 1970.
6. *Большая советская энциклопедия*. Available at: https://dic.academic.ru/dic.nsf/bse/90804
7. *Словарь лингвистических терминов*. Available at: https://rus-soc-lingvistica-dict.slovaronline.com/256
8. Акуленко В.В. Лексические интернационализмы: итоги, перспективы, методы исследования. *Интернациональные элементы в лексике и терминологии*. Харьков: Вища школа, 1980: 10–42.

References

1. Uspenskij L.V. *Slovo o slovah*. Leningrad: Lenizdat, 1974.
2. Arolovich A.V. Obschee i razlichnoe v internacional'noj leksike romanskih yazykov. *Vestnik* MGU. Seriya 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. Moskva: MGU, 2003; № 2: 38-55.
3. Svadost ` E.P. *Kak voznikaet vseobschij yazyk?* Moskva: Nauka, 1968.
4. Kiyak T.R. O vidah motivirovannosti leksicheskih edinic. *Voprosy yazykoznaniya*. 1989; № 1: 98-107.
5. Palatov M.I. *Semanticheskaya struktura interlingvizmov grekolatinskogo proishozhdeniya v sovremennyh evropejskih yazykah*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Alma-Ata, 1970.
6. *Bol'shaya sovetskaya `enciklopediya*. Available at: https://dic.academic.ru/dic.nsf/bse/90804
7. *Slovar' lingvisticheskih terminov*. Available at: https://rus-soc-lingvistica-dict.slovaronline.com/256
8. Akulenko V.V. Leksicheskie internacionalizmy: itogi, perspektivy, metody issledovaniya. *Internacional'nye `elementy v leksike i terminologii*. Har'kov: Vischa shkola, 1980: 10-42.

Статья поступила в редакцию 29.09.22

УДК 81-139 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-365-368

***Napreenko G.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Kemerovo State University (Kemerovo, Russia), E-mail: galina_napreenko@mail.ru*

IDENTIFICATION PHENOMENON AND IDENTIFICATION LINGUISTICS. The article is devoted to the study of the implementation of the identification function in the language. The identification of speech phenomena fits into the philosophical and general scientific paradigm of identification and is embodied in the language as a manifestation of the antinomies of identity and difference, particular and universal. The subject of the study is the identification function of the language. Particular attention is paid to the presentation of identification as a linguopersonological parameter. The article provides an overview of theoretical and practical research in the field of linguistic identification, the purpose of which is to establish the identity of objects (directly – texts) and the search for methods and techniques for the implementation of identification. The author gives a generalized description of non-linguistic methods of identifying the text and the author of the text, thereby illustrating the interdisciplinary nature of the problem of identification. This article is included in the paradigm of research, designated by the concept of "identification linguistics," its conclusions contribute to the continuation of the theoretical and practical development of the proposed direction of linguistics.

Key words: **text identification, identification linguistics, linguopersonology, identification methods, text identity and difference.**

***Г.В. Напреенко,** канд. филол. наук, доц., Кемеровский государственный университет, г. Кемерово, E-mail: galina_napreenko@mail.ru*

ФЕНОМЕН ИДЕНТИФИКАЦИИ И ИДЕНТИФИКАЦИОННАЯ ЛИНГВИСТИКА

Статья посвящена исследованию реализации идентификационной функции в языке. Идентификация речевых феноменов вписывается в философскую и общенаучную парадигму идентификации и воплощается в языке как проявление антиномий тождества и различия, особенного и всеобщего. Предмет исследования – идентификационная функция языка. Особое внимание уделено представлению идентификации как лингвоперсонологического параметра. В статье дается обзор теоретико-практических исследований в области лингвистической идентификации, целью которых является установление тождества объектов (непосредственно – текстов) и поиск эффективных методов и методик для осуществления идентификации. Автор дает обобщенную характеристику нелингвистических методов идентификации текста и автора текста, тем самым иллюстрируя междисциплинарный характер проблемы идентификации. Данная статья входит в парадигму исследований, обозначенных понятием «идентификационная лингвистика», ее выводы способствуют продолжению теоретического и практического развития предложенного направления лингвистики.

Ключевые слова: **идентификация текста, идентификационная лингвистика, лингвоперсонология, методы идентификации, тождество и различие текста.**

Установление тождества текстов или установление автора текста в науке обозначены понятиями «атрибуция текста», «автороведческая экспертиза», «идентификационная экспертиза». О необходимости введения в систему аспектуальных лингвистических дисциплин понятия «идентификационная лингвистика», которое обозначает идентификационный аспект изучения языка вообще и текста в частности, мы заявляли в статье [1]. Объекты идентификационной лингвистики – текст безотносительно к личности автора его написавшего; текст как воплощенная языковая личность (персонотекст) и собственно языковая личность, рассматриваемая как индивидуальная личность, – автор речевого произведения или его адресат.

Цель данной статьи – рассмотреть феномен идентификации как универсальный компонент речемыслительной деятельности, осуществить обзор и ана-

лиз некоторых современных исследований по идентификации текста и автора текста. Постановка проблемы идентификации и пути ее решения осуществляются лингвистами и исследователями смежных дисциплин. Предложенные работы ученых в той или иной мере подтверждают наличие идентификационной функции языка на разных его уровнях, а также определяют необходимость использования понятия «идентификационная лингвистика».

Актуальность настоящего исследования обусловлена необходимостью поиска эффективных методов лингвистической идентификации, то есть установления тождества текстов или их частей друг другу, установления авторства текстов.

Научная новизна исследования заключается в том, что феномен идентификации рассматривается в лингвоперсонологическом аспекте; вводится определение «идентификационная лингвистика» как аспект лингвоперсонологии.

Практическая значимость заключается в возможности применения результатов исследования в лингвоэкспертологии, в частности при проведении идентификационной лингвистической экспертизы. Постановка проблемы персонной идентификации и ее решение важны также для построения общей теории лингвоперсонологии.

2. Феномен идентификации и идентификационная лингвоперсонология

Идентификация – универсальный феномен; он реализуется в разных научных дисциплинах (в философии, психологии, социологии, юриспруденции, криминалистике, лингвистике, математике, в информационных системах) и строится на таких логико-философских понятиях, как тождество и различие, общее и частное. Задача идентификации заключается в том, чтобы посредством анализа тождественных (общих) и специфических (частных) признаков исследуемых объектов установить преимущество таких характеристик, которые с наибольшей вероятностью позволили бы установить их тождество или различие. Идентификация предстает феноменом, берущим свое начало из философской потребности к уподоблению, и, будучи применимым в разных аспектах, сохраняет содержание – установление тождественности. Идентифицировать объект – значит установить его тождественность самому себе, что свидетельствует о его неповторимости, индивидуальности, возможности отличить от других объектов.

Общим между идентификацией в лингвистике и другими разновидностями идентификации является установление тождества или различия при сопоставлении объектов. Различие между видами идентификации заключается в том, что под *объектом* могут пониматься разные явления: текст, почерк, человек во всех его проявлениях, личность, запись голоса, химические соединения, отпечатки пальцев и т. д. Результатом такого сопоставления объектов, подвергаемых процессу идентификации, является вывод: 1) установление тождества объектов, 2) отсутствие тождества объектов, или установление различия между объектами, 3) невозможность разрешить идентификационную задачу.

Идентификационная функция языка также представляется нам универсальной: гипотетически все уровни языка, бессознательно реализуемые субъектом речи в конкретном тексте, обладают идентификационным потенциалом. Анализ современных исследований показывает, что любое установление тождества объектов в лингвистике исходит из положения о том, что текст обладает набором формальных и содержательных параметров, отражающих деятельность языковой личности (далее – ЯЛ), создавшей спорный текст, иначе текст – это персонотекст, отражающий способности ЯЛ, проявленные в нем. Этот вывод дает основание говорить о рассмотрении идентификации в качестве аспектуальной разновидности лингвоперсонологии («идентификационная лингвоперсонология»).

Идентификационный аспект лингвоперсонологии направлен на выявление качества языковой способности автора текста, которое позволяет установить тождество объектов. Объектом идентификационного аспекта лингвоперсонологии является ЯЛ (автор исследуемого текста) и персонотекст (текст в аспекте проявления в нем свойств ЯЛ). Так или иначе, анализ идентифицируемого объекта осуществляется сквозь призму портретирования ЯЛ. В связи с этим считаем, что портретирование ЯЛ является предпосылкой идентификации ЯЛ (примеры портретирования ЯЛ, результаты которых актуальны для идентификации, описаны в монографии [2]).

Моделирование ЯЛ осуществляется посредством описания набора качественных языковых характеристик, отражающих индивидуальные языковые предпочтения, которые позволяют при сопоставлении идентифицировать или дифференцировать объекты. Методы описания ЯЛ различны: это могут быть общенаучные методы, лингвистические, специфические лингвоперсонологические методы, а также методы, смежные с другими областями знаний.

3. Нелингвистические методы в «идентификационной лингвистике»

Если в одних исследованиях осуществляется попытка выделить идентификационный потенциал единиц в рамках одного их языковых уровней (например, в лексическом), то в других анализируется комплекс различных параметров-идентификаторов. Разнообразие методов, используемых в исследованиях, решаемых идентификационную задачу, явилось основанием для выделения оппозиции экспертных и формальных методов [3], специальных и универсальных методов [1] и т. п.

В ряде работ в качестве параметра-идентификатора выступают *морфологические* категории. Так, в статье Н.Д. Голева, М.Е. Горюновой в качестве возможного надежного идентификатора рассматривается так называемая «квантитативная морфология» [4], а именно – используются константные и неконстантные проявления морфологических категорий – падежных форм. С.В. Чащин в статье [5] выдвигает гипотезу о возможности использования *местоимений* как признаков конкретного автора текста в качестве параметра-идентификатора и разрабатывает идентифицирующую программу StylometRy.

В качестве идентификационного параметра используются элементы и *пунктуационного* уровня. Так, Е.Н. Ищук в качестве идентификатора идиостиля автора использует «пунктуационный сценарий», «пунктуационную позицию», а именно – отсутствие знаков препинания, рассматриваемый на примере анализа художественных текстов [6].

Пунктуационный анализ в качестве методики идентификации автора текста осуществляется в статье Т.А. Литвиновой [7]. В качестве маркеров идентификации авторов текста успешно используется стабильность пунктуационных привычек (пр., частотность пунктуационных знаков, выбор знаков препинания в той или иной синтаксической позиции). Автор полагает, что индивидуальным предпочтением автора текста является «выбор того или иного пунктуационного знака, его замена и даже нарушение пунктуационной нормы» [7, с. 118].

П.А. Волынкина, Э.Э. Гянджиева исходят из того, что «для каждого человека характерен уникальный комплекс особенностей речевого поведения, который может быть использован для идентификации» [3]. Индивидуальный стиль автора определяется в статье как «персональный частотный портрет», под которым понимается следующий комплекс параметров: распределение частот одограмм (иначе – букв) в тексте; распределение в тексте частот биграмм (пар букв); интервал для одограмм и биграмм, который с доверительной вероятностью позволяет говорить о принадлежности некого неизвестного текста конкретному автору. Напр., для русского языка характерны следующие биграммы и триграммы: «СТ, НО, ТО, НА, ОВ, ВО, КО; СТО, ОВО, ОВА» и т. п. [3, с. 152]. Авторы разрабатывают программу, позволяющую «рассчитывать распределения частот для одно- и биграмм, выявлять доверительные интервалы, то есть формировать ч*астотный портрет* того или иного автора» [3, с. 152], а также сопоставлять анонимный текст с частотными портретами других авторов. Апробация программы осуществляется на примере буквенных распределений частотных портретов Ф.М. Достоевского, Л.Н. Толстого, М.А. Шолохова. Различие между частотными портретами составило более 300%. Кроме того, авторы определяют гарантированный минимальный размер текста для успешной идентификации его автора – 200 тысяч символов.

Е.А. Тихомирова в статье [8] проводит численный эксперимент, заключающийся в идентификации авторов текстов посредством анализа частотных словарей авторов (исследуется лексический аспект). Статистический анализ позволил автору статьи сделать важное для «идентификационной лингвоперсонологии» предположение о том, что «коэффициент вариации показывает увеличение словарного запаса автора, то есть чем больше объем словарного запаса, тем богаче речи, и, следовательно, тем реже автор использует одни и те же лексемы» [8, с. 137].

А.А. Воробьева, А.В. Гвоздев [9] используют анализ лингвистических характеристик с целью идентификации анонимных пользователей интернет-порталов. Под лингвистическими характеристиками в работе понимается «стиль письменной речи автора сообщения» [9, с. 139]. С целью идентификации анонимных пользователей данные параметры анализируются с помощью различных математических методов: опорных векторов, нейросети, логическая регрессия. Идентификатором текста становится уникальная комбинация лингвистических признаков: лексических, синтаксических и структурных уровней символов.

Идентификация авторства текстов коротких сообщений разрабатывается также в статье И.С. Лебедева, М.Е. Сухопарова [10] путем анализа частотных словарей, созданных на основе сообщений пользователей, а также путем анализа частоты встречаемости определенной части речи, частоты связей между частями речи относительно предложно-падежной формы существительного [10]. Кроме того, авторами приводится зависимость предложения от количества слов в комментариях интернет-пользователей.

Проблема устойчивости во времени авторских частотных словарей, анализ которых в идентификационном аспекте становится все более интересным для исследователей, была рассмотрена в статье Ю.Н. Павлова, Е.А. Тихомировой [11]. На примере анализа произведений Ф.М. Достоевского «Бедные люди» и «Братья Карамазовы» утверждается, что авторы данных произведений в некотором смысле – два разных человека, так как временной интервал между написанием данных произведений составляет десятки лет. Была проанализирована относительная частотность ста наиболее часто встречающихся слов в произведениях Ф.М. Достоевского и М. Горького. Обнаружено, что относительные частоты одних и тех же слов в текстах указанных авторов значительно различаются. Полученный вывод важен в контексте идентификации: относительные частоты наиболее часто встречающихся слов в текстах, принадлежащих разным авторам, контрастно различаются и могут способствовать установлению тождества или различия текстов и их авторов. При этом авторы статьи пришли к выводу, что метод частотных словарей не является надежным в достаточной мере, так как большой процент неразличимых слов лежит в пределах самых частотных слов.

В работе Мухи А.В., Розалиева В.Л., Орловой Ю.А., Заболеева-Зотова А.В. [12] описывается процесс формирования модели авторской речи, содержащей различные характеристики (частоты некоторых частей речи, знаков препинания,

цитаты, сокращения, «позитивные» и «негативные» слова в пределах синонимичной группы; намеренные и случайные ошибки и т. п.). В работе предлагается использовать метод, предполагающий нахождение «зависимости между эмоциональным окрасом текста и его количественными характеристиками» [12, с. 52] на примере сложных предложений, характерных слов.

Так, формализованные методы продолжают активно разрабатываться в настоящее время. Исследователи находятся в поиске новых методов, а также апробируют существующие математические, статистические методы с целью выявления наиболее эффективного подхода к лингвистической идентификации, обнаруживая при этом связь между устойчивостью выбора автором текста определенных речевых признаков (особенностей словоупотребления, синтаксических конструкций и т. д.), переводимых в частотный/количественный формат, и положением о проявлении данных свойств как качественных характеристик ЯЛ [13; 14; 15].

Кроме многообразия разрабатываемых методов идентификации расширяется также круг речевых объектов идентификации. Смещается актуальность из сферы анализа художественных текстов в область исследований электронных ресурсов (личные сообщения в социальных сетях, электронные переписки в программах для мгновенного обмена сообщениями (в мессенджерах), рекламные рассылки) [16], интернет-сообществ – «групп смерти», связанных с доведением до самоубийства [17], деловых и процессуальных документов [18; 19], объектов, связанных с экстремизмом и терроризмом [20; 21].

Универсальность структурных принципов идентификации может быть проиллюстрирована рядом исследований, в которых идентификационная функция языковых параметров актуализируется не с целью установления авторства, а с целью выявления (идентификации), например, конфликтной ситуации. Так, И.И. Зубовой были отобраны следующие маркеры конфликтности: негативная оценочная лексика, зоосравнения, междометия, устойчивые выражения с негативной коннотацией, глаголы, «указывающие на невербальное поведение коммуникантов», синтаксические средства, «передающие эмоциональное состояние коммуникантов» [22, с. 36]. Идентификация потенциально опасных текстов благодаря извлечению ключевых слов в условиях неопределенности их тематической принадлежности рассматривается в статье В.А. Бабуцкого, И.Д. Сидорова [23].

Идентификационная лингвистика на данном этапе своего развития использует как собственно лингвистические, так и нелингвистические методы. Многообразие работ в области идентификации показывает, что данный аспект исследования языка не имеет однозначного решения в области методологии, при этом поиск идентификационных методов переориентирован в область математических и статистических методов. Это обусловлено, с одной стороны, пониманием универсальности подобных методов, с другой стороны, стремлением к объективности и достоверности получаемых выводов. Формализованные подходы к решению задач установления авторства, в свою очередь, становятся все более востребованными при разработке методов идентификации современных продуктов речевой деятельности – текстов интернет-коммуникации, спорных с точки зрения авторства.

Стоит отметить, что размываются компетенции лингвистов в рамках лингвистической идентификации. Это связано с использованием нелингвистических методов, требующих знания в области точных наук, компьютерных технологий. Кроме того, многообразие вновь появляющихся спорных с точки зрения авторства объектов также требуют специальных нелингвистических знаний и компетенций. Например, при идентификации юридических текстов (например, протоколов допроса) требуются знания в области юриспруденции [24].

Таким образом, исследование определяет необходимость различия лингвистической идентификации как функции языка, выражающей метаязыковой аспект, и речевую идентификацию как компонент речемыслительной деятельности. Изучение идентификации во всех проявлениях целесообразно объединить в отдельном направлении лингвистической науки, которое мы предлагаем обозначить термином «идентификационная лингвистика».

Библиографический список

1. Напреенко Г.В. Идентификационная лингвистика как аспект лингвоперсонологии. *Вестник Кемеровского государственного университета.* 2015; № 2-4 (62): 157–162.
2. *Языковая личность: моделирование, типология, портретирование (сибирская лингвоперсонология):* коллективная монография. Москва: ЛЕНАНД, 2014.
3. Волынкин П.А., Гянджиев Э.Э. Идентификация авторства текста при помощи частотных портретов. *European scientific conference*. 2018: 150–155.
4. Голев Н.Д., Горюнова М.Е. Текст как объект квантитативно-морфологического исследования. *Культура и текст*. 2018; № 2 (33): 216–229.
5. Чащин С.В. Применение методов машинного обучения «с учителем» для атрибуции текста: отдельные подходы и промежуточные результаты при идентификации авторов русскоязычных текстов. *Вопросы криминологии, криминалистики и судебной экспертизы.* 2018; № 1 (43): 139–147.
6. Ищук Е.Н. Пунктуационный сценарий текста как критерий идентификации идиостиля автора. *Филология и человек*. 2015; № 1: 117–124.
7. Литвинова Т.А. Пунктуационные выборы как составляющая ортологического параметра идиолекта носителя современного русского языка в аспекте идентификационной авторовedческой экспертизы. *Политическая лингвистика*. 2019; № 1 (73): 114–121.
8. Тихомирова Е.А. Статистический анализ в задаче идентификации автора текста, написанного на естественном языке. *Наука и образование*. 2017; № 6: 131–146.
9. Воробьева А.А., Гвоздев А.В. Идентификация анонимных пользователей Интернет порталов на основании технических и лингвистических характеристик пользователя. *Научно-технический вестник информационных технологий, механики и оптики*. 2014; № 1: 139–143.
10. Лебедев И.С., Сухопаров М.Е. Методика идентификации авторства текстов коротких сообщений пользователей порталов сети интернет на основе методов математической лингвистики. *В мире научных открытий*. 2014; № 6-11 (54): 599–622.
11. Павлов Ю.Н., Тихомирова Е.А. Оценка устойчивости во времени частотных словарей авторов в задачах идентификации текстов. *Наука и образование*. 2011; № 12: 1–10.
12. Муха А.В., Розалиев В.Л., Орлова Ю.А., Заболеева-Зотова А.В. Автоматизированный подход к определению авторства текста. *Известия Волгоградского государственного технического университета.* 2013; № 14 (117): 51–54.
13. Суркова А.С. Идентификация автора текстов на основе информационных портретов. *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского*. 2014; № 3 (1): 145–149.
14. Радбиль Т.Б., Маркина М.В. Вероятностно-статистические модели в производства авторовedческой экспертизы русскоязычных текстов. *Политическая лингвистика*. 2019; № 2 (74): 156–166.
15. Литвинова Т.А. Возможности компьютерной лингвистики в диагностировании личности по тексту. *Вестник воронежского государственного университета*. 2015; № 3: 37–41.
16. Громова А.В. Авторовedческая экспертиза текста: опыт диагностики признаков соавторства (на материале переписки в мессенджере). *Русская речевая культура и текст*. 2018: 75–83.
17. Панина Н.А. О роли судебной авторовedческой экспертизы при расследовании преступлений, связанных с доведением до самоубийства «группами смерти». *Традиции и новации в системе современного российского права:* сборник тезисов XVII Международной научно-практической конференции молодых ученых. 2018: 848–850.
18. Грачев М.А., Маркова Т.Д. Авторовedческая экспертиза делового документа. *Вестник пятигорского государственного лингвистического университета*. 2015; № 1: 93–97.
19. Абрамкина Е.Е. Особенности авторовedческой экспертизы вторичных жанров процессуальных документов. *Язык. Право. Общество.* 2018; № 3-6.
20. Аминев Ф.Г. По вопросу о тактике назначения судебных экспертиз при расследовании преступлений, связанных с экстремизмом и терроризмом. *ЮРИСТЪ – ПРАВОВЕДЪ*. 2017; № 4 (83): 74–78.
21. Кулешов Р.В. Роль судебно-авторовedческой экспертизы в расследовании преступлений экстремистской и террористической направленности: типичные задачи, особенности назначения, соотношение со смежными видами экспертиз. *Юридическая наука и правоохранительная практика.* 2016; № 3 (37): 147–152.
22. Зубова И.И. Автоматическая идентификация конфликтной речевой ситуации в письменном тексте. *Инновации в науке и практике.* 2018: 35–42.
23. Бабуцкий В.А., Сидоров И.Д. Методы и средства извлечения ключевых слов в задаче автоматической идентификации потенциально опасных текстов в условиях неопределенности их тематической принадлежности. *Успехи современной науки*. 2017; № 12: 54–59.
24. Абрамкина Е.Е. Авторовedческая экспертиза протокола допроса: основные особенности и методика анализа. *Вестник томского государственного университета.* 2017; № 415: 158–163.

References

1. Napreenko G.V. Identifikacionnaya lingvistika kak aspekt lingvopersonologii. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2015; № 2-4 (62): 157-162.
2. *Yazykovaya lichnost': modelirovanie, tipologiya, portretirovanie (sibirskaya lingvopersonologiya):* kollektivnaya monografiya. Moskva: LENAND, 2014.
3. Volynkin P.A., Gyandzhiev `E.`E. Identifikaciya avtorstva teksta pri pomoschi chastotnyh portretov. *European scientific conference*. 2018: 150-155.
4. Golev N.D., Goryunova M.E. Tekst kak ob`ekt kvantitativno-morfologicheskogo issledovaniya. *Kul'tura i tekst*. 2018; № 2 (33): 216-229.
5. Chaschin S.V. Primenenie metodov mashinnogo obucheniya «s uchitelem» dlya atribucii teksta: otdel'nye podhody i promezhutochnye rezul'taty pri identifikacii avtorov russkoyazychnyh tekstov. *Voprosy kriminologii, kriminalistiki i sudebnoj `ekspertizy.* 2018; № 1 (43): 139-147.
6. Ischuk E.N. Punktuacionnyj scenarij teksta kak kriterij identifikacii idiostilya avtora. *Filologiya i chelovek*. 2015; № 1: 117-124.
7. Litvinova T.A. Punktuacionnye vybory kak sostavlyayuschaya ortologicheskogo parametra idiolekta nositelya sovremennogo russkogo yazyka v aspekte identifikacionnoj avtorovedcheskoj `ekspertizy. *Politicheskaya lingvistika*. 2019; № 1 (73): 114-121.
8. Tihomirova E.A. Statisticheskij analiz v zadache identifikacii avtora teksta, napisannogo na estestvennom yazyke. *Nauka i obrazovanie*. 2017; № 6: 131-146.

9. Vorob'eva A.A., Gvozdev A.V. Identifikaciya anonimnyh pol'zovatelej Internet portalov na osnovanii tehnicheskih i lingvisticheskih harakteristik pol'zovatelya. *Nauchno-tehnicheskij vestnik informacionnyh tehnologij, mehaniki i optiki*. 2014; № 1: 139-143.
10. Lebedev I.S., Suhoparov M.E. Metodika identifikacii avtorstva tekstov korotkih soobschenij pol'zovatelej portalov seti internet na osnove metodov matematicheskoj lingvistiki. *V mire nauchnyh otkrytij*. 2014; № 6-11 (54): 599-622.
11. Pavlov Yu.N., Tihomirova E.A. Ocenka ustojchivosti vo vremeni chastotnyh slovarej avtorov v zadachah identifikacii tekstov. *Nauka i obrazovanie.* 2011; № 12: 1-10.
12. Muha A.V., Rozaliev V.L., Orlova Yu.A., Zaboleeva-Zotova A.V. Avtomatizirovannyj podhod k opredeleniyu avtorstva teksta. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo tehnicheskogo universiteta.* 2013; № 14 (117): 51-54.
13. Surkova A.S. Identifikaciya avtora tekstov na osnove informacionnyh portretov. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo*. 2014; № 3 (1): 145-149.
14. Radbil' T.B., Markina M.V. Veroyatnostno-statisticheskie modeli v proizvodstva avtorovedcheskoj `ekspertizy russkoyazychnyh tekstov. *Politicheskaya lingvistika*. 2019; № 2 (74): 156-166.
15. Litvinova T.A. Vozmozhnosti komp'yuternoj lingvistiki v diagnostirovanii lichnosti po tekstu. *Vestnik voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2015; № 3: 37-41.
16. Gromova A.V. Avtorovedcheskaya `ekspertiza teksta: opyt diagnostiki priznakov soavtorstva (na materiale perepiski v messendzhere). *Russkaya rechevaya kul'tura i tekst*. 2018: 75-83.
17. Panina N.A. O roli sudebnoj avtorovedcheskoj `ekspertizy pri rassledovanii prestuplenij, svyazannyh s dovedeniem do samoubijstva «gruppami smerti». *Tradicii i novacii v sisteme sovremennogo rossijskogo prava:* sbornik tezisov XVII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii molodyh uchenyh. 2018: 848-850.
18. Grachev M.A., Markova T.D. Avtorovedcheskaya `ekspertiza delovogo dokumenta. *Vestnik pyatigorskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*. 2015; № 1: 93-97.
19. Abramkina E.E. Osobennosti avtorovedcheskoj `ekspertizy vtorichnyh zhanrov processual'nyh dokumentov. *Yazyk. Pravo. Obschestvo.* 2018; № 3-6.
20. Aminev F.G. Po voprosu o taktike naznacheniya sudebnyh `ekspertiz pri rassledovanii prestuplenij, svyazannyh s `ekstremizmom i terrorizmom. *YuRIST`` – PRAVOVED``*. 2017; № 4 (83): 74-78.
21. Kuleshov R.V. Rol' sudebno-avtorovedcheskoj `ekspertizy v rassledovanii prestuplenij `ekstremistskoj i terroristicheskoj napravlennosti: tipichnye zadachi, osobennosti naznacheniya, sootnoshenie so smezhnymi vidami `ekspertiz. *Yuridicheskaya nauka i pravoohranitel'naya praktika.* 2016; № 3 (37): 147-152.
22. Zubova I.I. Avtomaticheskaya identifikaciya konfliktnoj rechevoj situacii v pis'mennom tekste. *Innovacii v nauke i praktike*. 2018: 35-42.
23. Babuckij V.A., Sidorov I.D. Metody i sredstva izvlecheniya klyuchevyh slov v zadache avtomaticheskoj identifikacii potencial'no opasnyh tekstov v usloviyah neopredelennosti ih tematicheskoj prinadlezhnosti. *Uspehi sovremennoj nauki*. 2017; № 12: 54-59.
24. Abramkina E.E. Avtorovedcheskaya `ekspertiza protokola doprosa: osnovnye osobennosti i metodika analiza. *Vestnik tomskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2017; № 415: 158-163.

Статья поступила в редакцию 29.09.22

УДК 821 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-368-370

Nefedova E.G., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Nizhny Novgorod University n.a. N.I. Lobachevsky (Nizhny Novgorod, Russia), E-mail: lezerin@list.ru*

THE ANTIQUE "CODE" IN THE NOVEL "THE PASSION OF THE NEW EVE" BY ANGELA CARTER. The article analyzes a novel "The Passion of the New Eve" (1977) by Angela Carter, an English writer of the 20th century, and reveals the mythical components of the ancient "code" in the work. The novel "The Passion of the New Eve" is intertwined with motifs, themes, and world mythology, and incorporates an immanent citation of iconic texts of European literature, as well as references to numerous artifacts and cinematography. However, it is the ancient code that is fundamental in this work. The motif of metamorphosis underlying the text demonstrates the idea of the person's spiritual life, which became more complicated in the 20th century, the idea of mobility, the "fluid" nature of the person's gender, postulates the idea of the dynamism of a person's inner world, the idea of androgyny, variability and mobility of inner reality. The motifs that comprise the text's ancient code express the author's programmatic attitude toward the feminist complex of concepts. Using the principles of intertextual references to the cultural heritage of antiquity, the author, in accordance with the principles of postmodern vision, travesties classical motifs, uncovering in them the potential for an unexpected and paradoxical interpretation.

Key words: **antique code, Angela Carter, gender metamorphosis, postmodernism, intertextuality.**

Е.Г. Нефедова, *канд. филол. наук, доц., Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, E-mail: lezerin@list.ru*

АНТИЧНЫЙ «КОД» В РОМАНЕ АНДЖЕЛЫ КАРТЕР «СТРАСТЬ НОВОЙ ЕВЫ»

Целью статьи является анализ античного мотива метаморфозы в романе английской писательницы XX века Анджелы Картер «Страсть новой Евы» («The Passion of New Eve», 1977). Исследование мифологических составляющих античного «кода» романа, сравнительно-сопоставительный анализ текстовой реализации мотива гендерной метаморфозы в античных источниках и произведении литературы XX века составляют задачи исследования. Актуальность темы связана с повышенным интересом современного культурного пространства к вопросам самоидентификации, переосмыслению традиционных мифологем и культурных кодов. Роман «Страсть новой Евы» соткан из мотивов, тем, мировой мифологии, содержит имманентное цитирование знаковых текстов европейской литературы, апеллирует к различным артефактам изобразительного искусства, кинематографу. Но именно античный код является для произведения основополагающим. Мотив метаморфозы, положенный в основу текста, демонстрирует усложнившееся в XX веке представление о духовной жизни человека, идею подвижности, «текучести» гендерной природы человека, постулирует представление о динамичности внутреннего мира человека, идею об андрогинности, изменчивости и подвижности внутренней реальности. Мотивы, формирующие античный код текста, выражают программную авторскую установку, связанную с феминистским комплексом идей. Используя принципы интертекстуальных отсылок к культурному наследию античности, автор, в соответствии с принципами постмодернисткого видения, травестирует классические мотивы, обнаруживая в них потенциал парадоксального.

Ключевые слова: **античный код, Анджела Картер, гендерная метаморфоза, постмодернизм, интертекстуальность.**

Творчество Анджелы Картер, английской писательницы второй половины XX века, все чаще привлекает внимание читателей и исследователей. Целью данной работы является анализ античного мотива метаморфозы в романе «Страсть новой Евы» («The Passion of New Eve», 1977). К задачам относится исследование мифологических составляющих античного «кода» в произведении, сравнительно-сопоставительный анализ текстовой реализации мотива гендерной метаморфозы в античных источниках и произведении литературы XX века. Актуальность темы связана с повышенным интересом современного культурного пространства к вопросам самоидентификации, переосмыслению традиционных мифологем и культурных кодов. Несмотря на заметный интерес отечественного и зарубежного литературоведения к романному творчеству А. Картер, вопрос об использовании писательницей античного материала остается малоизученным. Анализ романа «Страсть новой Евы» в ракурсе «античного кода» определяет новизну данного исследования. Теоретическая значимость работы определяется углубленным анализом мотива метаморфозы – одной из важнейших мифологем как классической литературы, так и современных текстовых практик. Практическая значимость связана с возможностью использования результатов исследования в анализе других произведений А. Картер, а также творчества писателей, обращавшихся к мотиву гендерной метаморфозы.

Как известно, творчество Анджелы Картер характеризуется отчетливой установкой на интертекстуальность. Основная тенденция ее прозы – стремление переосмыслить известные мифы, предложив свою, модернизированную версию сюжета. В соответствии с постмодернистским подходом к литературной классической традиции писательница работает с чужим словом, создавая своеобразный палимпсест – сложный многоуровневый текст с системой интеллектуальных отсылок к разным эпохам и культурам. В одном из интервью с Картер говорила следующее: «Я в основном пытаюсь выяснить, что на самом деле означают определенные конфигурации образов в нашем обществе, в нашей культуре». И далее, отвечая на вопрос о том, как она понимает слово «миф»: «В том смысле, что и Ролан Барт в его в «Мифологиях» – это идеи, изображения, истории,

которым мы склонны доверять, не задумываясь о том, что они на самом деле означают, не пытаясь понять» [1, с. 167]. В своих романах она пытается привести своего читателя к новому пониманию. Интертекстуальная установка, характерная для культуры постмодернизма, доминирует в ее повествовании. Обращаясь к прецедентным текстам, писательница травестирует их, подвергает карнавализации, «берет то, что нам хорошо известно, перекраивает, а из лоскутов сметывает нечто новое на свой неподражаемо саркастический и вместе с тем куртуазный манер» [2, с. 97].

Роман «Страсть новой Евы» («The Passion of New Eve», 1977) соткан и мотивов, тем, образов античной и библейской мифологии, содержит имманентное цитирование знаковых текстов европейской литературы, апеллирует к различным артефактам мирового изобразительного искусства, кинематографу. Вместе с тем можно заметить, что именно античный код является для этого произведения основополагающим. Рассмотрим подробнее систему античных мотивов, нашедших отражение в романе.

В основу романа положен античный мотив метаморфозы (в переводе с греческого μεταμόρφωσις – превращение, от μετα – «через» + μορφή – «форма»). Если говорить о генезесе самого мотива, то он, по утверждению большинства исследователей (Мелетинского Е.М., Бахтина М.М., Проппа П.Я, и др.), восходит к мифологическому неразличению между «живым» и «мертвым», «органическим» и «неорганическим», «человеческим» и «животным», тотальному отсутствию границ между вещами и явлениями. Идея метаморфного преобразования проявляла для древнего сознания важнейшую особенность мироздания – его изменчивость, текучесть, подвижность, способность к трансформациям.

В античной мифологии мы видим в основном превращения, вызванные волей бога. Как правило, герои (например, Арахна, Мидас и др.) претерпевают метаморфозы, которые является наказанием за неправильное поведение. Также распространен вариант метаморфозы, связанной с нарушением меры допустимого – чрезмерной концентрации чувства, эмоции (например, метаморфоза Ниобы, Нарцисса и др.). Сказка, как фольклорная, так и литературная, обращается к мотиву превращения, связанного с идеей оборотничества. Пластическую выразительность метаморфозы активно использует литература, привнося дополнительные коннотации. Метаморфоза становится своеобразным выявлением внутренней сущности, визуализирует скрытый импульс, потаенные свойства души. Такая метаморфоза при всей ее неожиданности имеет свои предпосылки. Можно вспомнить в этой связи сатирическую книгу римского автора «Золотой осел» Апулея. В истории превращения Луция в осла и затем его обратной трансформации мы имеем дело с метаморфозой, которая должна привести героя через осознание ошибочности жизненной стратегии к изменению сущности и, как следствие, к реморфизации, то есть к обратной метаморфозе.

Можно заметить, что каждая эпоха, обращаясь к разработке мотива превращения, акцентировала свои аспекты, исходя из особенностей мировоззренческой и эстетической парадигмы. Так, романтикам метаморфоза помогала выявить принципы романтического двоемирия, проявить тайную жизнь вещей и явлений (сказки Гофмана «Золотой горшок», «Щелкунчик или мышиный король» и др.) Литература неоромантизма, исследуя полюса сознания человека, прибегает к метаморфозе, чтобы обозначить антитетическую природу человеческой души (Стивенсон «Странная история доктора Джекила и мистера Хайда»). В литературе первой половины XX века, для которой мотив превращения тоже оказался очень важным и востребованным, метаморфоза вскрывает иррациональность и непознаваемость мира, трагическую незащищенность и потерянность человека в мире с «пустыми небесами». Происходящая трансформация внезапна, немотивированна, она опрокидывает привычный мир существования героя, демонстрируя непостижимость и абсурдность мироздания («Превращение» Ф. Кафка). С мотивом метаморфозы работает театр абсурда (пьеса Ионеско «Носорог», в которой помимо прочего можно увидеть также политическое и социальное звучание мотива превращения). Художественный потенциал метаморфозы использует фэнтезийная литература. Но литература XX века активно заявляет и новые аспекты. Прежде всего, это мотив гендерной метаморфозы, обозначенный еще в знаменитом романе В. Вульф «Орландо». Он был реализован, например, в таких произведениях, как «Средний пол» Д. Евгенидиса, «Превращения» Н. Геймана. Этот мотив является сюжетообразующим и в романе «Страсть новой Евы» Анджелы Картер.

А. Картер строит свой текст в соответствии с усложнившимся в XX веке представлением о духовной жизни человека, с идеей подвижности, «текучести» гендерной природы человека. Главный персонаж произведения переживает характерную телесную трансформацию – меняет мужскую сущность на женскую. Эвелин становится Евой. Мотив превращения мужчины в женщину в античной мифологии связан с образом Тиресия. Можно отметить, что главный герой романа является современной модификацией образа Тиресия, между этими образами – современным и древним, античным – разворачивается тонкая игра соответствий и смыслов. Вместе с тем Анджела Картер заимствует не полностью семантический потенциал античного образа. Ряд важных «составляющих мифа о Тиресии автор в романе намеренно игнорирует.

Аполлодор в своем обширном труде «Мифологическая библиотека» упоминает Тиресия, излагая миф следующим образом: «Среди фиванцев находился прорицатель Тиресий, сын Эвера и нимфы Харикло. Он происходил из рода спарта Удея и был лишен зрения. Причины его слепоты и происхождение его дара прорицания объясняют по-разному. Одни говорят, что он был ослеплен богами за то, что открывал людям сокровенные тайны, которые боги хотели скрыть от людей, Ферекид же сообщает, что его ослепила богиня Афина, за то, что он увидел ее обнаженной. Когда Харикло стала умолять богиню вернуть ее сыну зрение, та не смогла этого сделать, но зато наделила его даром пророчества» [3 с. 57].

Публий Овидий Назон в мифологической поэме «Метаморфозы» использует другую версию древнего мифа о Тиресии. Считается, что латинский поэт опирался на несохранившуюся поэму «Меламподия», которая приписывалась Геродоту. От этого произведения сохранилось до нашего времени только несколько папирусных фрагментов. Согласно версии, изложенной у Гесиода, Тиресий, находясь у Килленской горы, заметил двух спаривающихся змей, и когда он их ударил, то превратился в женщину. Мужской облик вернулся к Тиресию лишь спустя время, когда ему удалось вновь подстеречь змей и снова ударить их.

Таким образом, Тиресий прожил часть своей жизни как мужчина, а часть – как женщина. В III книге «Метаморфоз» о Тиресии Овидий сообщает такими стихами:

«…nam duo magnorum viridi coeuntia silva
corpora serpentum baculi violaverat ictu
deque viro factus (mirabile) femina septem
egerat autumnos; octavo rursus eosdem
vidit, et ‘est vestrae si tanta potentia plagae’
dixit, ‘ut auctoris sortem in contraria mutet,
nunc quoque vos feriam.’ percussis anguibus isdem
forma prior rediit, genetivaque venit imago» [4].

…ибо в зеленом лесу соединяющиеся тела двух больших змей ударом посоха поразил и став (о чудо!) из мужчины женщиной, ходил так семь лет; на восьмой год снова их же увидел и сказал: «Если такова сила ваших ударов, что она меняет биологический пол человека на противоположный, тогда я стукну вас опять». И как только змеи были разбиты, прежняя форма ему вернулась, он возвратился к облику прирожденному… (перевод мой – *Е. Н.*).

Именно Тиресий был призван судьей в знаменитом споре Зевса и Геры о любовном наслаждении мужчины или женщины. Ответ Тиресия был таким: «Муж из десятка частей наслаждается частью одною, Чувством своим в наслажденье жена восполняет десяток» [5, с. 176]. Гера за такой ответ лишила его зрения. Зевс же, наоборот, наградил даром прорицания. Любопытно, что мотив слепоты Тиресия и его пророческого дара, широко распространенный в античном искусстве (например, в поэмах Гомера, трагедиях Софокла, у Каллимаха и других авторов) остался нереализованным в романе. Для Картер в мифологической истории Тиресия интересным оказывается сам факт телесной метаморфозы и связанные с ней духовные и чувственные изменения. Картер акцентирует внимание на внутреннем состоянии героя, его попытке принять новую самоидентификацию. Ведь Эвелин обретает новое тело путем хирургической операции, благодаря которой он превратился в совершенную женщину – новую Еву. Но поскольку операция производится над ним против его воли, насильственным образом, перерождение воспринимается им как жизненная катастрофа. Первая реакция героя (как и у античного Тиресия) – это неприятие и отчаяние, поскольку маскулинное сознание героя какое-то время еще по инерции воспринимает феминную сущность с глубоким высокомерием и презрением. Однако, постулируя представление о динамичности внутреннего мира человека идею об андрогинности изначальной человеческой природы и изменчивости, подвижности человеческой сексуальности, А. Картер приводит в итоге персонажа к изменению внутренней реальности. Переосмысление своего «Я» происходит постепенно. Но, только окончательно перевоплотившись в женщину, то есть именно в женском теле, Эвелин – Ева открывает для себя полноту ощущений, только теперь оказывается в состоянии испытать полноценное чувство любви, как духовной, так и чувственной, и получить максимальную полноту ощущений. Мотив гендерной метаморфозы имеет в романе, безусловно, феминистский подтекст.

Идея возможной подвижности биологического пола воплощается в романе и в другом персонаже – голивудской «диве», Тристессе, сумевшей воплотить в кинематографе саму природу совершенной женственности. Икона стиля, прекрасная, страдающая героиня, воплощающая в своей трагической надломленности идею женской виктимности, оказывается на поверку мужчиной, трансвеститом, отказавшимся от своей природной, биологической идентичности. Еще одно парадоксальное разрушение мифа в романе: совершенной женщиной, оказывается, может стать лишь мужчина: «Вот почему он стал идеальной женщиной! Он сделал себя обителью собственных страстей, он сделал из себя единственную женщину, которую смог бы полюбить. Женщина на самом деле красива лишь тем, насколько исчерпывающим образом она воплощает тайные желания мужчины. Неудивительно, что Тристесса умудрилась стать самой прекрасной женщиной в мире, женщиной не по рождению... Разве смогла бы обычная женщина стать такой Женщиной, как ты? Женщиной, символизирующей саму суть всех проявлений любви и мечты?» [6, с. 264].

Феминистский контекст романа связан также и с духовным лидером женской общины – Великой Матерью, по инициативе которой в подземном бункере, затерянном в пустыне, происходит эксперимент по созданию совершенной женщины – новой Евы. Великая Матерь соотносится, безусловно, с античной богиней Кибелой, а служительницы ее культа, вооруженные воинственные сестры, – с легендарными амазонками, которые, чтобы легче было носить оружие,

удаляли у себя одну грудь. Художественное пространство романа воссоздает постапокалиптический мир, существующий в состоянии войны всех против всех, мир, функционирующий по мужской модели и приходящий к самоотрицанию. Ему и противопоставляют себя «новые амазонки», служительницы «новой Кибелы». В античной мифологии богиня Кибела (культ ее, как считают ученые, фригийского происхождения) – «владычица гор, лесов и зверей, регулирующая их неиссякаемое плодородие» [7, с. 647]. О культе Кибелы пишет в «Фастах» Овидий, а Лукреций Кар в поэме «О природе вещей». Как известно, культ Кибелы основан на тотальном подчинении богине, чьи адепты в состоянии экстатического восторга способны наносить себе тяжелые физические увечья: новообращенные (неофиты) оскопляют себя во имя Кибелы. Это действо символизирует уход из мира обыденной жизни, предачу себя в руки мрачной богини. (Здесь нельзя не вспомнить персонажа дошедшего до нас эпиллия Катулла «Аттис». Эта тема также разрабатывалась в поэзии александрийцев). Мотив кровавых жертвоприношений и телесных увечий во имя богини преломляется в романе Анджелы Картер в факт насильственной кастрации героя: заблудившийся в пустыне Эвелин был обнаружен «новыми амазонками», привезен в их священный «город» и там насильно превращен в женщину. Телесная трансформация, которую пришлось пережить Эвелину, чтобы стать Евой, связана в романе с еще одним античным мотивом – мотивом рока, роковой предопределенности, которой человеку нельзя избежать, как бы он ни стремился это сделать. Сопоставляя свою судьбу с историей Эдипа, Эвелин видит нити неслучайных поступков, роковых решений и фатальных выборов, которые он осуществляет на своем жизненном пути. Все они закономерным образом приводят его в ту точку пространства и времени, в которой случается то, что должно случится.

Итак, мы проследили в романе Анджелы Картер ряд мотивов, которые формируют античный код текста. Главный из них – мотив гендерной метаморфозы, связанный с образом античного персонажа Тиресия. Сравнительно-сопоставительный анализ вариантов интерпретации мотива в текстах классических авторов (Гесиод, Овидий) с его текстовой реализацией в романе «Страсть новой Евы» позволил определить программную авторскую установку. Она связана с феминистским комплексом идей и выражает тему подвижности гендерных ролей и изменчивой природы человеческой сексуальности. Посредством мифологического мотива метаморфозы, положенного в основу текста, А. Картер актуализирует в своем романе проблему самоидентификации, востребованную современным культурным пространством, демонстрирует усложнившееся в XX веке представление о духовной жизни человека, идею подвижности, «текучести» гендерной природы человека. Античный «код» позволяет писательнице воплотить представление о динамичности внутреннего мира человека, идею андрогинности, изменчивости и подвижности внутренней реальности. Принцип интертекстуальных отсылок к культурному наследию античности соотносится в концепции А. Картер с принципами постмодернистского восприятия человека. Травестия классических мотивов в романе «Страсть новой Евы» выявила в них потенциал парадоксального. Своеобразие трактовки античного материала в романе помогает лучше понять природу художественного метода писательницы.

Библиографический список

1. Gordon E. *The Invention of Angela Carter: a biography*. New York: Oxford Uniwersity Press, 2017.
2. Рушди С. *Шаг за черту*. Москва: Амфора, 2010.
3. Аполодор. *Мифологическая библиотека*. Москва: Наука, 1972.
4. *Ovidii Nasonis Metamorphoses*. Leipzig: BSB B.G. Teubner Verlagsgesellschaft, 1982.
5. Гесиод. *Полное собрание текстов*. Москва: Лабиринт, 2001.
6. Картер А. *Страсть новой Евы*. Москва: АСТ, 2018.
7. *Мифы народов мира. Энциклопедия*. Москва: Советская энциклопедия, 1989; Т. 1.

Referenses

1. Gordon E. *The Invention of Angela Carter: a biography*. New York: Oxford Uniwersity Press, 2017.
2. Rushdi S. *Shag za chertu*. Moskva: Amfora, 2010.
3. Apolodor. *Mifologicheskaya biblioteka*. Moskva: Nauka, 1972.
4. *Ovidii Nasonis Metamorphoses*. Leipzig: BSB B.G. Teubner Verlagsgesellschaft, 1982.
5. Gesiod. *Polnoe sobranie tekstov*. Moskva: Labirint, 2001.
6. Karter A. *Strast' novoj Evy*. Moskva: AST, 2018.
7. *Mify narodov mira. `Enciklopediya*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1989; T. 1.

Статья поступила в редакцию 29.09.22

УДК 811.112.2'42:070 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-370-372

Rebrina L.N., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Leading Researcher, Volgograd State University (Volgograd, Russia), E-mail: lnrebrina@volsu.ru*

Chukina E.S., *documentologist, assistant Volgograd State University (Volgograd, Russia), E-mail: chukina.ekatherina@mail.ru*

SYSTEM-COMMUNICATIVE CHARACTERISTICS OF REGIONAL PROTEST IN SOCIAL MEDIA COMMUNITIES. The article presents results of studying communicative practices of political regional protest on the example of Khabarovsk Krai. The totality of regional communities of conflict mobilization in social media is characterized. The main dimensions of protest are described from the standpoint of a system-communicative approach: spatiotemporal (genre features); objective (frequency objects of problematization within the framework of protest mobilization; communicative technologies for forming the political, protest agenda of the region); collective and personal (composition and activity of community participants, strategies and tactics of the addressee and addressee). The authors characterize the satisfaction of communicative practices of conflict mobilization from the standpoint of the postulates of the Harvard School of Conflictology. The system-communicative approach, descriptive, structural methods, discursive, linguopragmatic analysis, quantitative calculations are used.

Key words: **regional protest, conflict mobilization, communities in social networks, system-communicative approach.**

Л.Н. Ребрина*, д-р филол. наук, проф., вед. науч. сотр., Волгоградский государственный университет, г. Волгоград, E-mail: lnrebrina@volsu.ru*

Е.С. Чукина*, документовед общего отдела, асс., Волгоградский государственный университет, г. Волгоград, E-mail: chukina.ekatherina@mail.ru*

СИСТЕМНО-КОММУНИКАТИВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ РЕГИОНАЛЬНОГО ПРОТЕСТА В СООБЩЕСТВАХ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ

В статье изложены результаты изучения коммуникативных практик политического регионального протеста. На примере Хабаровского края охарактеризован состав региональных сообществ конфликтной мобилизации в социальных сетях**.** С позиций системно-коммуникативного подхода описаны основные измерения протеста: пространственно-временное (жанровые признаки); предметное (частотные объекты проблематизации в рамках протестной мобилизации; коммуникативные технологии формирования политической, протестной повестки дня); коллективно-личностное (состав и активность участников сообществ, стратегии и тактики адресанта и адресата). Характеризуется удовлетворительность коммуникативных практик конфликтной мобилизации с позиций постулатов Гарвардской школы конфликтологии. Используются системно-коммуникативный подход, описательный, структурный методы, дискурсивный, лингвопрагматический анализ, количественные подсчеты.

Ключевые слова: **региональный протест, конфликтная мобилизация, сообщества в социальных сетях, системно-коммуникативный подход.**

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-012-00193

Протесты 2020 и 2021 гг. отличаются не своей масштабностью, а широким охватом регионов России, в том числе так называемой «второй России» (средние и малые промышленные города; см. [1]); демонстрируют отсутствие взаимодействия и некоторое несовпадение интересов «первой» и «второй», «третьей» России (с одной стороны, требование модернизации государства, с другой - социально-экономической стабильности, работы, достойной зарплаты).

Региональный протест – недостаточно изученный объект исследования. В современных исследованиях в рамках общественных наук протест рассматривается с позиций системно-коммуникативного подхода, исходящего из автономии, самовалидации протеста, его проактивно-реактивной природы [2]. Современная протестная коммуникация предстает как направленная на замещающую тематизацию некоторой ситуации как угрожающей и в своих самоописаниях как решающая сконструированную проблему; имеющая собственные пространственно-временное (прототипические практики с их дискурсивными, жанровыми, хронотопическими характеристиками), предметное (закономерности проблематизации социальной реальности) и коллективно-личностное (способы конструирования идентичности адресанта и адресата, их стратегии и тактики) измерения [2; 3]. В актуальных исследованиях политологов и социологов при этом отмечается скудность стратегий власти на фоне разных форм политического участия граждан [4]. Социологи активно обращаются к исследованию роли социальных сетей (СС) в политическом участии граждан. Лингвистические исследования регионального протеста в сообществах социальных сетей носят фрагментарный характер.

Объект нашего исследования – протестные коммуникативные практики в региональных (Хабаровский край) сообществах конфликтной мобилизации 2020–2021 гг. в социальных сетях. Цель исследования заключается в рассмотрении системно-коммуникативных характеристик региональной протестной мобилизации в социальных сетях. Актуальность исследования обусловлена дефицитом комплексных лингвистических исследований коммуникативных практик региональных протестных сообществ в социальных сетях и социальной значимостью самого феномена регионального протеста. Новизна полученных результатов заключается в характеристике гипержанра протестных мобилизационных региональных сообществ в социальных сетях, описании основных системно-коммуникативных измерений данного формата регионального протеста. Результаты исследования вносят вклад в дальнейшее развитие политической лингвистики, коммуникативной теории протеста, коммуникативно-прагматических исследований социальных медиа, что составляет теоретическую значимость работы. Результаты могут быть использованы политическими PR-технологами, специалистами по мониторингу общественных процессов и сферы СМИ, конфликтной коммуникации и управлению конфликтными социумами; в образовательной деятельности при подготовке соответствующих специалистов; в научной сфере при планировании исследований по смежной тематике.

Формирование мобилизационных сообществ в социальных сетях обусловлено а) необходимостью адресности консолидирующего воздействия [5] на фоне имеющего место избирательного, основанного на самовыставленных фильтрах информирования пользователей сети (ограничение референциальным полем субъекта); б) новыми возможностями сообществ в социальных сетях: широкий охват аудитории и быстрое циркулирование информации благодаря горизонтальной самоорганизации сообществ, эффективный интерактивный инструментарий, умножение продуцентов контента, трансграничность [6]. Современный протест отражает связь социокультурных трансформаций с технологическими изменениями [7], а также сопряженность протестного и медийного дискурсов с наследованием функций последнего. Конфликтная мобилизация понимается нами как выстраиваемая на социальном конфликте, на негативной идентичности, нацеленная на солидаризацию против конструируемой и предъявляемой опасности. Она предполагает следующие этапы развития: генерирующая протестные настроения информационная волна; формирование эмоциональной интернет-солидарности; решение о совместной протестной онлайн / офлайн-активности и ее форме; организационные действия; посткоммуникация [6]. Мобилизационные сообщества в социальных сетях способствуют сегментированию участников по схожим позициям, агрегации новостей и контента определенной тематики, индивидуализации информирования. Данные практики рассматриваются нами как интегративный гипержанр: полифункциональный (информирование, оценка, побуждение, агитация и пропаганда); соединяющий в себе характеристики медийного, политического, бытового и интернет-дискурса; стилистически и жанрово-синкритичного (книжная и разговорная речь, признаки открытого письма и интернет-форума).

Протестные практики описываются нами как практики разрешения конфликта, требующие должного качества коммуникации для раскрытия противоречий и оптимизации поиска решений [8]. В рамках исследования определяются состав региональных сообществ конфликтной мобилизации; типы составляющих контент сообществ публикаций; закономерности проблематизации социальной реальности и коммуникативного поведения участников сообщества; регулярные средства создания / поддержания онлайн-солидарности; характеризуют удовлетворительность коммуникативных практик конфликтной мобилизации с позиций постулатов Гарвардской школы конфликтологии. Используются системно-коммуникативный подход, описательный, структурный методы, дискурсивный, лингвопрагматический анализ, количественные подсчеты.

Материал исследования – коммуникативные практики региональных сообществ конфликтной мобилизации в социальных сетях «Facebook» и «ВКонтакте»: «Фургал Сергей Иванович ЛДПР. #ЯМЫСЕРГЕЙФУРГАЛ», общедоступное, 1835 (участников), 2020 (создана), https://vk.com/public196770701; «ЯМЫ Хабаровск – Свободу Фургалу», общедоступное, 207, 2020, https://www.facebook.com/groups/FURGAL.FREE; «Штаб Николая Платошкина, Хабаровск», общедоступная, 3619, 2019, https://vk.com/shtab.platoshkina; «Я | Мы | Фургал | Хабаровск. Вместе мы едины», общедоступное, 334, 2020, https://vk.com/sergeyfurgal27; «ВЕСТИ/Сергей Иванович Фургáл», общедоступная, 76, 2020, https://www.facebook.com/groups/2757634257859127; «Мы за Фургала». Не сдавайтесь и у нас всё получиться», общедоступное, 1212, 2020, https://vk.com/club178681081; «Митинги протесты в Хабаровске, Сергей Фургал. Мировая революция неизбежна!», общедоступное, 421, 2020, https://vk.com/khabarovskrules; «ЯМыСергейФургал», общедоступное, 105, 2020, https://www.facebook.com/groups/741256633325039/about; «ФУРГАЛ! Вставай страна, у нас беда!», общедоступное, 148, 2020, https://vk.com/public197687315; «Фургал наш президент!!!», общедоступное, 11, 2020, https://www.facebook.com/groups/985168988574234. Объем выборки -1005 публикаций.

Контент исследуемых региональных мобилизационных сообществ образуют публикации, которыми участники делятся на странице сообщества с целью формирования эмоциональной солидарности против оппонента; публикации самих членов группы, направленные на косвенную мобилизацию участников посредством управляемого информирования; публикации от лица сообщества, его администраторов для непосредственной мобилизации участия членов группы в протестной онлайн- / офлайн-акции. Описываемые сообщества отличаются статусом (общедоступные/открытые или закрытые), численностью участников (закрытые группы, как правило, малочисленные), активностью размещения постов, степенью администрирования информирования (преобладание публикаций от имени сообщества/администраторов или публикаций участников; более 50% составляют сообщества первой группы, что указывает на доминирование администрируемого, селективного адресного информирования и воздействия). Более 90% повестки изучаемых мобилизационных сообществ образуют следующие объекты проблематизации: возбуждение уголовного дела против С. Фургала, его отставка с поста губернатора как утратившего доверие президента РФ, назначение врио губернатора и позже губернатором М.В. Дегтярева.

Проблематизация ситуаций социальной реальности в изучаемых практиках осуществляется преимущественно посредством использования адресантами стратегии обоснования статуса «угроза» тематизируемой ситуации, стратегии предъявления готовой (подкрепленной/неподкрепленной) оценки адресату. Предъявление некой ситуации как опасной реализуется преимущественно с помощью прямой негативной оценки актуального положения дел (21,3%, частотные языковые средства – отрицательные оценочные единицы, лексемы с темпоральной семантикой «настоящее»); отрицательной оценки качеств оппонента (18,46%, частотны лексемы с негативной семантикой, антропонимы, наименования должностей, рода занятий и пр.) или обвинения оппонента (18,21%, стимулирует усвоение адресатом транслируемой оценки ситуации как проблемы, частотны обозначения субъектов власти, лексем семантического поля «Вина», единиц с негативной семантикой); реже – посредством указания на опасные последствий тематизируемой явления/ситуации (15,97%, релевантны лексемы негативной оценки, глаголы, наречия и предлоги с темпоральной семантикой следования, единицы семантического поля «вред»); призывов к противодействию сложившейся ситуации (15,23%, регулярно употребляются обращения, побудительные предложения, перформативы, лексемы с семантикой совместности); декларации борьбы со сложившейся ситуацией в качестве цели сообщества (7,58%, частотны единицы семантических полей «достижение цели», «противодействие», «долженствование», инклюзивные местоимения обозначения сообщества / группы); акцентирования противоположности интересов и потребностей граждан и оппонента (3,25%, тактика реализуется с помощью антонимических пар, противительных союзов, синтаксического параллелизма). Исследуемая конфликтная мобилизация характеризуется высокой релевантностью оценочной функции. Инициация разделения транслируемой оценки адресатом происходит в рамках неподкрепленного предъявления оценки как личной, индивидуальной – 24,60%; чаще в комментариях участников) или ее подкрепленного предъявления (транслирование оценки а) как разделяемой широким кругом лиц / всеми – 36,45%; б) как моральной аксиомы – 22,53%; в) как разделяемой авторитетом – 16,42%.) Превалирующая тактика предъявления оценки как разделяемой многими предполагает употребление оценочной лексики, собирательных обозначений, имен коллективного субъекта, в том числе в функции обращения, инклюзивных личных, притяжательных местоимений, неопределенно-личных предложений.

Анализ статистики активности участников региональных сообществ (количество участников, динамика изменения состава, превалирующие ответные реакции участников, количество размещенных публикаций за последний месяц) показывает, что чем выше доля публикаций администраторов сообщества и, следовательно, степень администрирования информирования, тем ниже динамика контента; в крупных сообществах превалирующая форма участия – знаки интерактивных реакций; в малых сообществах – комментарии, репосты. Обнаруживается связь между наличием офлайн-мероприятий и большим администрированием информирования.

Коммуникативное поведение адресанта характеризуется преобладанием аргументативной стратегии (59,1%), реализующейся чаще всего в рамках психологической аргументации (апелляция к эмоциям, индивидуальному опыту, этическим представлениям адресата – 54,3%). Нацеленная на установление/поддержание контакта с адресатом фатическая стратегия адресанта (27,9%) эксплицируется преимущественно в консолидирующих призывах к членам сообщества (частотность тактики – 74,2%). Стратегия самопрезентации адресанта реализуется широким спектром тактик (наиболее частотные – идентификация с широким кругом адресатов – 43,8%; экспликация общей позиции группы – 32,6%).

Коммуникативное поведение адресата характеризуется аналогичным набором стратегий, активным использованием сниженных лексем, сокращений, эмодзи, оценочных единиц, дейксиса, экспрессивного синтаксиса. Адресат аргументирует свои суждения также большей частью, применяя психологические доводы (78,8%); широко представленная (41,7%) самопрезентанционная интенция осуществляется чаще всего посредством представления собственной оценки (27,66%), позитивной идентификации с адресантом (23,2%) или сообществом (14,9%), противопоставления общему оппоненту группы (16,2%); существенно реже – посредством негативной идентификации с адресантом или членами сообщества, акцентирования своей компетентности, целенаправленного самопредставления. Для поддержания контакта члены сообщества используют чаще всего консолидирующие комплименты адресанту (30,8%) или участникам группы (21,6%), призывы или обращения к последним (26,3%). Адресант и адресат регулярно используют разнообразные средства формирования и поддержания интернет-солидарности (частотные – лексика с семантикой единения и побуждения, прием широкой идентификации, обращения с широкой адресацией, призывы, интерактивные одобрительные реакции).

Изучаемый формат протестной коммуникации характеризуется совмещением стратегии жесткого разрешения конфликта (формирование и использование медиатизируемой повестки дня, общественного резонанса, негативная оценка оппонента и его прямое обвинение, подкрепленное предъявление оценки адресату) и стратегии затяжных переговоров (селективное управляемое информирование, превалирование эмоционального воздействия, широкие апелляция к индивидуальному опыту участников сообщества и публичная субъективность). Исследуемые практики демонстрируют отклонения от ряда постулатов Гарвардской школы конфликтологии, уже более 50 лет успешно используемых для оптимизации конфликтных ситуаций в методе принципиальных переговоров Р. Фишера и У. Юрии (основной тезис – рассмотрение сторон конфликта как деловых партнеров, а не врагов или сторонников): а) перенос негативной оценки ситуации-угрозы на оппонента, сопровождающий выстраивание противопоставления «мы – они», негативной солидаризирующей идентичности сообщества в отношении оппонента (т. е. неотделение «проблем от людей»); б) выдвижение позиций сторон на фоне дефицита учета их интересов (экспрессивность, категоричность в целях эмоционального конструирования социальной реальности, выведение за коммуникативный фокус аргументов оппонента); в) узкий спектр используемых аргументов и привлекаемых авторитетов, вредящий объективности предъявляемых суждений.

Таким образом, социальные сети выступают как инструмент «мягкой силы»; пространство эффективной реализации политических технологий по трансляции заданных смыслов в рамках ретиальной коммуникации, формирования общественного сознания. Коммуникативное взаимодействие в региональных протестных мобилизационных сообществах реализуется в русле модели «мы – они» с базовыми коммуникативными установками на индивидуальную и коллективную самопрезентацию, противопоставление и консолидацию против общего оппонента. Контент сообществ образуют размещаемые участниками или администраторами сторонние публикации; собственные публикации с целью косвенной мобилизации посредством солидаризирующего информирования; администрируемые публикации сообщества для непосредственной мобилизацией и организации протестных онлайн- / офлайн-мероприятий. Для формирования и поддержания интернет-солидарности в сообществах адресантом и адресатом используются разнообразный интерактивный инструментарий и соответствующие коммуникативные тактики. Эффективность проблематизации социальной реальности подтверждается явным доминированием солидарных реакций участников. Формирование протестной повестки осуществляется преимущественно посредством прямой негативной оценки ситуации или качеств оппонента, обвинения последнего, указания на опасные последствия тематизируемой ситуации, призывов к противостоянию. Оценка, как правило, предъявляется как коллективная, реже – как индивидуальная или как моральная аксиома. Коммуникативное поведение адресанта и адресата характеризуется превалированием психологической аргументации. Частотным средством самопрезентации адресанта и адресата выступает прием широкой идентификации, адресат наряду с этим активно использует публичную субъективность. Релевантным фатическим средством адресанта и адресата выступают консолидирующие призывы к членам сообщества. Изучаемые практики сочетают разные стратегии разрешения конфликта, обнаруживают отклонения от постулатов успешной конфликтной коммуникации Гарвардской школы конфликтологии.

Библиографический список

1. Зубаревич Н. Четыре России и новая политическая реальность. *Polit.ru*. 17 января; 2016. Available at: https://polit.ru/article/2016/01/17/four_russians/
2. Бараш Р.Э., Антоновский А.Ю. Системно-коммуникативное исследование радикальных движений, или как возможна научная теория протеста. *Философский журнал,* 2018; № 11 (2): 91–105.
3. Oniszczuk Z. Mediatisation of Politics and Politicisation of the Media. Two Dimensions of the Relationship. *Studiów Medioznawczych*. 2011; № 4 (47): 1–15.
4. Kersting N. Online Beteiligung – Elektronische Partizipation – Qualitätskriterien aus Sicht der Politik. Internet und Partizipation. Bottom up oder Top-down? *Politische Beteiligungsmöglichkeiten im Internet*. Wiesbaden: Springer VS, 2014: 53–87.
5. Яницкий О.Н. Массовая мобилизация: проблемы теории. *Социологические исследования*. 2012; № 6: 3–12.
6. Ваньке А., Ксенофонтова И., Тартаковская И. Интернет-коммуникации как средство и условие политической мобилизации в России (на примере движения «За честные выборы»). *Интер*. 2014; № 7: 44–73.
7. Small G., Vorgan G. *I-Brain: Surviving the Technological Alteration of the Modern Mind*. New York: Harper-Collins, 2009.
8. Fisher R., Ury W., Patton B., *Getting to yes: negotiating agreement without giving*. New York: Penguin Books, 2011.

References

1. Zubarevich N. Chetyre Rossii i novaya politicheskaya real'nost'. *Polit.ru*. 17 yanvarya; 2016. Available at: https://polit.ru/article/2016/01/17/four_russians/
2. Barash R.`E., Antonovskij A.Yu. Sistemno-kommunikativnoe issledovanie radikal'nyh dvizhenij, ili kak vozmozhna nauchnaya teoriya protesta. *Filosofskij zhurnal,* 2018; № 11 (2): 91-105.
3. Oniszczuk Z. Mediatisation of Politics and Politicisation of the Media. Two Dimensions of the Relationship. *Studiów Medioznawczych*. 2011; № 4 (47): 1-15.
4. Kersting N. Online Beteiligung – Elektronische Partizipation – Qualitätskriterien aus Sicht der Politik. Internet und Partizipation. Bottom up oder Top-down? *Politische Beteiligungsmöglichkeiten im Internet*. Wiesbaden: Springer VS, 2014: 53-87.
5. Yanickij O.N. Massovaya mobilizaciya: problemy teorii. *Sociologicheskie issledovaniya*. 2012; № 6: 3-12.
6. Van'ke A., Ksenofontova I., Tartakovskaya I. Internet-kommunikacii kak sredstvo i uslovie politicheskoj mobilizacii v Rossii (na primere dvizheniya «Za chestnye vybory»). *Inter*. 2014; № 7: 44-73.
7. Small G., Vorgan G. *I-Brain: Surviving the Technological Alteration of the Modern Mind*. New York: Harper-Collins, 2009.
8. Fisher R., Ury W., Patton B., *Getting to yes: negotiating agreement without giving*. New York: Penguin Books, 2011.

Статья поступила в редакцию 29.09.22

УДК 82-31 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-372-375

***Timakova A.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Penza State University (Penza, Russia), E-mail: anna.a.timakova@gmail.com*
***Melnikova E.S.**, MA student, Penza State University (Penza, Russia), E-mail: melnikovaes0303@gmail.com*
***Shundrova D.V.**, BA student, Penza State University (Penza, Russia), E-mail: d.shundrova@mail.ru*

M.N. ZAGOSKIN'S HISTORICAL NOVEL "YURI MILOSLAVSKY, OR THE RUSSIANS IN 1612": GENRE AS A FORMULA. The article analyzes a novel by M.N. Zagoskin "Yuri Miloslavsky, or the Russians in 1612" from the standpoint of the theory of formulaic literature. Based on the understanding of the literary formula as a structure of certain narrative conditions (type of plot, motives, image structure, cultural stereotypes, etc.), Zagoskin's historical novel can be considered to be its expressive realization. In addition, the cliché of the historical novel, which provided the basis for the novel by M.N. Zagoskin, fits perfectly into the genre formula formulated by Katarina Clark in the analysis of the Soviet novel, but which is the essence of adventure and historical novels: a social task, overcoming obstacles for its fulfillment, heroes and mentors, transition (initiation). The scientific novelty of the study lies in the conjugation of the features of the historical novel by M.N. Zagoskin

with the signs of a formulaic text (the concept of J. Cavelti). The theoretical significance of the results of the study lies in the addition of ideas about the causes and options for modifying the genre of the historical novel. It is concluded that, firstly, the use of archetypes and folklore motifs is a distinctive sign of the historical narrative of M.N. Zagoskin, largely due to his socio-political views; secondly, the writer implements the genre formula of the historical novel, but modifies it on the basis of the ideas of Orthodoxy and the theory of official nationality.

Key words: **historical novel, formulaic literature, genre modifications, archetype, historicism, M.N. Zagoskin.**

А.А. Тимакова, *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза, E-mail: anna.a.timakova@gmail.com*
Е.С. Мельникова, *магистрант, ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза, E-mail: melnikovaes0303@gmail.ru*
Д.В. Шундрова, *студентка, ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза, E-mail: d.shundrova@mail.ru*

ИСТОРИЧЕСКИЙ РОМАН М.Н. ЗАГОСКИНА «ЮРИЙ МИЛОСЛАВСКИЙ, ИЛИ РУССКИЕ В 1612 ГОДУ»: ЖАНР КАК ФОРМУЛА

В статье анализируется роман М.Н. Загоскина «Юрий Милославский, или русские в 1612 году» с позиции теории формульной литературы. Исходя из понимания литературной формулы как структуры определенных повествовательных условий (тип сюжета, мотивы, структура образов, культурные стереотипы и др.), исторический роман Загоскина можно считать ее выразительной реализацией. Кроме того, клише исторического романа, давшее основу роману М.Н. Загоскина, вполне укладывается в жанровую формулу, сформулированную Катариной Кларк при анализе советского романа, но представляющую собой суть приключенческого и исторического романов: общественное задание, преодоление препятствий для его исполнения, герои и наставники, переход (инициация). Научная новизна исследования состоит в сопряжении особенностей исторического романа М.Н. Загоскина с признаками формульного текста (концепция Дж. Кавелти). Теоретическая значимость результатов исследования заключается в дополнении представлений о причинах и вариантах модификации жанра исторического романа. Сделаны выводы о том, что, во-первых, использование архетипов и фольклорных мотивов – отличительная примета исторического повествования М.Н. Загоскина, во многом обусловленная его общественно-политическими взглядами; во-вторых, писатель реализует жанровую формулу исторического романа, но модифицирует ее на основе идей православия и теории официальной народности.

Ключевые слова: **исторический роман, формульная литература, жанровые модификации, архетип, историзм, М.Н. Загоскин.**

Актуальность исследования связана с возможностью обновления оценки романа М.Н. Загоскина «Юрий Милославский, или русские в 1612 году» в свете концепции формульной литературы. Жанровая заданность текста во многом определят его содержание и место в системе развития определенной типологической ветви (исторического романа), но вместе с тем отступления от жанрового канона, проанализированные с позиции реализации автором архетипических мотивов и образов, являющихся вариантом выражения формулы, позволяют расширить понимание значимого для истории отечественной словесности произведения.

При чтении художественной литературы мы опираемся на сформированные у нас ранее жанровые ожидания, предвосхищаем определенные сюжетные клише, узнаем архетипичные образы и приемы их построения. Исторический роман – не исключение, поскольку и он следует определенным шаблонам, что отражено в самом определении жанра: «Исторический роман – литературный жанр, возникший в начале XIX века, для которого характерны следующие отличительные признаки: 1) сочетание историзма (<…> историзм проявляется не в том, что замечаются разница в образе жизни, быте и т. п., а в том, что осознаются различия в человеческой психологии разных эпох) и готического антропологизма (отношения к человеку, свойственного готическим романам, где утверждалась незыблемость нравственной природы человека и основных этических ценностей); 2) авантюрность, прежде всего авантюрный сюжет, то есть связь сюжетных событий с «чужим миром», авантюрным временем и идеей испытания героя; 3) особый тип главного героя – частного человека, помимо воли вовлеченного в исторический кризис, поступки которого, обусловленные свободной волей или даже простой случайностью, в итоге способствуют осуществлению исторической необходимости» [1, с. 87–88]. Формула закономерно порождает унификацию, лежащую в основе типологической системы жанров, и художественный уровень произведения во многом зависит от степени следования автором этой унификации. Часто авторское мировидение, реализующееся в тексте, способствует обогащению жанровой специфики произведения. Таково, на наш взгляд, своеобразие отражения истории М.Н. Загоскиным в романе «Юрий Милославский, или русские в 1612 году» (1829). Выявлению причины этого своеобразия может способствовать анализ произведения с позиции концепции формульной литературы, в этом заключена цель нашей работы. В числе задач, которые необходимо решить для достижения поставленной цели, – рассмотрение жанрообразующих признаков исторического романа и соотнесение их с принципом сюжетно-содержательной формульности, а также анализ основных образов и некоторых мотивов произведения М.Н. Загоскина как вариантов воплощения фольклорных архетипов.

Научная новизна исследования состоит в сопряжении особенностей исторического романа М.Н. Загоскина с признаками формульного текста (концепция Дж. Кавелти). Теоретическая значимость результатов исследования заключается в дополнении представлений о причинах и вариантах модификации жанра исторического романа.

Процесс возникновения исторического романа был довольно сложным. Общественная борьба конца XVIII – начала XIX века привела к появлению новых принципов понимания исторического процесса, основанных на национально-патриотических идеях, которые не могли не повлиять на эстетическое отношение искусства к действительности. Интерес к прошлому, проблемам народного характера, национальной старине усиливается не только в Европе, но и в России. «Идея национально-исторического своеобразия развития каждого народа вносила в самый метод художественного изображения прошлого глубоко прогрессивный и новаторский принцип проведения различий в национальном облике народов, их стремлений и чаяний, их культур, нравов и быта – принцип народности» [2, с. 9]. Появление исторического пейзажа, воссоздание бытовых и психологических деталей, жизни представителей разных эпох, использование ресурсов устного народного творчества в произведениях, языковая характеристика персонажей – все это помогало создать колорит эпохи. На этой почве возникает классический исторический роман. И.П. Щеблыкин среди типологических признаков исторических произведений выделял следующие: «изображение событий прошлого как объекта исторической жизни, представляющих политический (шире – идеологический) интерес для современности; наличие фактической достоверности в изображении событий и героев истории; отношение к прошлому как к реально свершившемуся процессу; освещение исторических событий и исторических деятелей в свете определенной политической концепции, свидетельствующей об осознанном отношении автора к прошлой эпохе как завершившейся в своем развитии» [3, с. 33]. На тематическое однообразие исторических романов указывал М.М. Бахтин: почти единственной темой произведений оставалась тема войны, к которой примыкали другие, – «мотивы завоеваний, политических преступлений – устранение претендентов, династических переворотов, падения царств, основания новых царств, судов, казней и т. п.» [4, с. 250–251]). Они переплетались, но не сильно влияли на основной исторический сюжет.

Анализируя признаки исторического романа, приходим к выводу об их близости поэтике формульной литературе. На это указывает и соотнесенность как исторического романа, так и другого формульного произведения с современным ему мирообразом, отраженным в прочих явлениях культуры: «Мир формулы можно описать как архетипическую повествовательную модель, воплощенную в образах, символах, мотивах и мифах конкретной культуры» [5]. Понятие формулы часто близко понятию жанра, поскольку и то, и другое предполагает наличие определенных тем, идей, мотивов, присутствие обязательных сцен, героев и т. д. «Формульную литературу отличает высокая степень стандартизации, сценарности: предсказуемость сюжета, прозрачность идеи, определенность ролей – все это оправдывает ожидания читателя и облегчает ему процесс восприятия текста» [6, с. 78]. В определенном смысле любое жанровое клише являет собой формулу, но и она может быть модифицирована.

Исторический роман часто следует определенной повествовательной формуле, схожей с сюжетным шаблоном приключенческого произведения. Так, читаем у Дж. Кавелти: «В приключенческом произведении герой, выполняя этически важную миссию, преодолевает препятствия и опасности, возникающие обычно в результате козней злодея. В качестве награды он обретает благосклонность одной или нескольких привлекательных девушек» [5]. Подобная повествовательная модель встречается и в других культурах – мы находим ее у Вальтера Скотта («Айвенго», «Квентин Дорвард», «Роб Рой» и др.), у Александра Дюма («Черный тюльпан») и у др. Похожая повествовательная формула есть и в историческом романе М.Н. Загоскина «Юрий Милославский, или русские в 1612 году» – одном из самых популярных романов России XIX века. «Вышедшее в свет в 1829 г. произведение <...> стало прямым откликом на читательские запросы и поэтому имело большой успех» [7, с. 78]. В этом исторической романе Загоскин стремится «раскрыть нравы через жизнь народа» [7, с. 78]. Для достоверности изображаемых им событий 1612 года писатель подробно изучал исторические труды («История государства Российского» Н. М. Карамзина, «Опыт повествования о древностях русских» Г. В. Успенского), сочинения авторов XVII века, летописи, однако «если для Скотта роман был средством воспроизведение истории с по-

мощью вымысла, то у Загоскина история служит для обоснования определенных социально-политических идей и прежде всего Православия как основы русского государственного бытия» [7, с. 79].

Загоскин следует жанровой формуле исторического романа, но отступает от принципа историзма. Автор воспроизводит историческую правду там, где это касалось фактов и действующих лиц, но все же моделирует художественную действительность сообразно со своим мировоззрением, идеализирует исторический процесс.

Главные события романа связаны с русско-польской войной конца 1611 – начала 1612 гг. на фоне широкой панорамы географического пространства и времени. Так как автор являлся приверженцем теории официальной народности, историческое прошлое показано сквозь призму идеологии – народное движение 1612 года изображено как общенациональное дело, которое сплотило все государство. Фактическая достоверность достигается благодаря изображению важнейших исторических событий описываемого времени: воззвание Минина и сбор средств на войну в Нижнем Новгороде, освобождение Москвы от поляков и др. Сама структура повествования организована таким образом, что авторские отступления перемежаются с сюжетом или предваряют его. Они вводят читателя в атмосферу эпохи 1612 года: исторические факты и события описываются автором с позиции современного ему времени. М.Н. Загоскин стремится наиболее полно изобразить переломный момент в судьбе страны, следуя при этом задаче своего времени – утверждению идеи «официальной народности».

В повествовании усилен духовный, национально-религиозный аспект, идеализируется Русская православная церковь, а потому одной из главных идей романа является мысль о «доминирующей роли православной церкви в жизни русского общества» [8, с. 69]. Воплощает автор эту идею на трех образных уровнях: на уровне гражданского общества, среди священнослужителей и на уровне отдельных персонажей. Так, «гражданское единение в романе оказывается неразрывно связанным с молитвенным» [9, с. 109]. Описание в романе нижегородского молебна выполняет две функции: с одной стороны, передает колорит эпохи, а с другой – показывает единство народного и религиозного сознания. Именно там звучит фраза, ставшая лейтмотивом романа: «Умрем за веру православную и святую Русь!». Братство Троице-Сергиевой лавры представлено идеальным типом общности, способным защитить родную землю. Автор передает от архимандрита Феодосия, патриарха Авраамия Палицына, отца Еремея не только молитвы, но и восторженные патриотические речи. Защита родины становится уделом и воинов, и православных граждан, и духовенства. «Единство духовно-нравственных ценностей на всех этих уровнях свидетельствует о всеобщем духовном сплочении народа» [9, с. 109].

Клише исторического романа, дающее основу роману М.Н. Загоскина, вполне укладывается в жанровую формулу, сформулированную Катариной Кларк при анализе советского романа, но представляющую собой суть приключенческого и исторического романов: общественное задание, преодоление препятствий для его исполнения, герои и наставники, переход (инициация) [10].

Так, главным героем романа М.Н. Загоскина является Юрий Милославский – вымышленный персонаж, присягнувший на верность польскому королевичу Владиславу. Для героя его клятва священна, ведь дана она перед лицом Господа, а потому нерушима. Сражаться с поляками – значит нарушить клятву. Он получает поручение – передать письмо боярину Тимофею Кручине-Шаломскому, а затем отправиться в Нижний Новгород, чтобы уговорить жителей города не воевать с поляками. Эта задача определяет содержание и специфику сложного продвижения героя к осознанию истинной правды (служению Родине на стороне русских людей и с позиции веры православной). Герой является сыном Нижегородского воеводы, который перед смертью дал ему наказ держаться веры православной, не сводить дружбы с врагами отечества и не забывать, что Милославские всегда стояли грудью за правду и святую Русь. Мотивационная сила поведения Юрия в начале романа связана с попыткой защитить родную землю от кровопролития, а кроме того – и с желанием следовать завету отца – это «общественная задача», которую ему вверяет автор. Юрий страдает от необходимости служить Владиславу, но он дал присягу, искренне веря в пользу этого для блага своей земли. Пройдя испытания, Юрий должен осознать свои ошибки и стать истинным защитником православных. Он становится национальным героем, выразителем народных стремлений, решающей фигурой в исторических событиях 1612 года, которому уступают даже реальные исторические деятели.

В главном герое романа Загоскина легко угадывается архетип «доброго молодца»: в его портретном описании выделяются большие голубые глаза, русые волосы, белизна кожи, говорится о ловкости, храбрости героя. Милославский неглуп, образован, храбр, честен, верен. Герой, обладающий подобными добродетелями, и необходим роману. Он вызывает симпатию у читателя, за ним порой интересно наблюдать. Но попытка показать идеального защитника родной земли делает из героя несколько ходульного персонажа, в котором слишком явно просматривается идея. Милославский создан ради идеи, а потому односторонен. Исторического в Юрии не так много: он напоминает, скорее, дворянина времен Загоскина, чем сына воеводы. По ходу сюжета Милославский ведет себя довольно пассивно и «полагается» на других. Его спасают, освобождают, даже венчают. Но эта пассивность обусловлена не столько характером Милославского, сколько сюжетной коллизией: он не может свободно действовать сначала из-за присяги Владиславу, а потом из-за клятвы стать иноком. Вместо того, чтобы быть «двигателем» сюжета, он становится объектом действий других героев, но это соотносится с характеристикой типичного героя исторического романа – его действия, так или иначе, оказывают влияние на исторический процесс.

Общественным заданием проверяется сила и решительность героя, на пути которого встречаются мощные препятствия, причем как природного характера (буран в начале романа, льдины на переправе через Оку, болота у Теплого стана), так и созданные человеком (козни Кручины-Шалонского). Преодолевая преграды, герой постепенно достигает необходимого уровня духовного роста для выполнения «общественного задания» – происходит инициация. Во время народного собрания в Нижнем Новгороде и воззвания Минина, Юрий осознает, что, сражаясь на стороне поляков, он не убережет родную землю от кровопролития, защитить ее возможно лишь путем объединения против иноземцев. Но и пойти против того, чей крест он целовал в Москве, Юрий не может. Для спасения Юрия от душевных мук Загоскин добавляет в роман Авраамия Палицына – келаря Троице-Сергиева монастыря. Он выполняет функцию судьи, выносящего приговор поступкам русских людей в период смуты. Именно Авраамий освобождает Юрия от клятвы польскому королевичу и благословляет на защиту родной земли. Таким образом, персонаж, который ранее уже достиг осознанности, помогает герою совершить «переход», своего рода посвящение служению отчизне. Второй раз Палицин избавляет Юрия от судьбы инока (Милославский должен был уйти в монастырь), позволяет ему «возвратиться снова в мир» и благословляет его брак с Анастасьей.

У героя есть два спутника, которые помогают ему справиться со всеми препятствиями: слуга Алексей и запорожский казак Кирша. Если в Алексее довольно легко узнается характерный для романов архетип слуги, то Кирша, скорее, похож на сказочного помощника, только помогает он не с помощью колдовства, а благодаря своей находчивости и удачи. В начале романа Юрий и Алексей спасают казака от страшной смерти в буране, и Кирша, следуя правилу «вечно мстить за нанесенную обиду и никогда не забывать сделанного ему добра», которому не изменял во всю жизнь свою, не раз вызволяет героев из опасностей. Автор следует сказочной традиции, показывая, что Кирша трижды спасает Юрия Милославского: от погони, уводя врагов за собой в лес, от слуг Шалонского, что хотели напасть на него на большой дороге, и из плена. Загоскин увлекается проделками Кирши и любуется его удальством. «В персонажной сфере романа Кирша выполняет важные функции, одна из которых – попытка соединить христианство с язычеством» [10, с. 70]. Герой – истинный христианин, но и от язычества он не отрекается. Двойственность эта позволяет ему справляться с различными испытаниями. Кроме того, эпизоды, в которых участвует Кирша, наполнены юмором: подшучивания над паном Копычинским, притворство колдуном и «спасение» Анастасии от сглаза, наказание Кудимыча и старухи Григорьевну за колдовство. С Киршей связаны сказочный мотив добывания невесты и массовые сцены, раскрывающие культурно-бытовой уклад жизни народа.

Система образов романа Загоскина основана на противопоставлении правых и виноватых. Православные, защищающие свою родину, находятся в конфликте с захватчиками – поляками. Но среди поляков Юрий Милославских выделяет благородных, доблестных воинов, а среди русских находятся предатели, в образе которых персонифицируется зло. Кручина-Шалонский – отступник, во взгляде которого «отражалась вся злоба адской души его» [11]. Описание внешности героя довольно показательно: «Бледное лицо, носящее на себе отпечаток сильных, необузданных страстей… серые небольшие глаза, которые, сверкая из-под насупленных бровей, казалось, готовы были от малейшего прекословия запылать бешенством», «как раскаленный уголь, сверкающие глаза», «адская душа» [11]. Истома-Туренин смотрит «исподлобья, словно дикий зверь» [11], не испытывает мук совести, предавая собственный народ, лицемерно ведет себя на площади в Нижнем Новгороде. В голосе Омляша, похожего «на медведя», слышится «дикий рев животного» [11], для него ничего не стоит лишить жизни невинного человека. Гетман Гонсевский хочет, «чтоб нижегородцы положили оружие, так же, как желает хищный волк, чтоб стадо осталось без пастыря и защиты» [11].

Образ Анастасьи основан на архетипе «кроткой невесты». Линьков В.Д. отмечает воплощение в героине мотива царевны Несмеяны. Авторское описание душевного состояния Анастасьи восходит к принципу изображения героини сказочного жанра: «...была погружена в глубокую задумчивость», «грустная улыбка..., потухшие, неподвижные взоры..., вид глубокого уныния» [11]. Неслучайно в девятой главе первой части романа (именно здесь впервые читатель встречает Анастасью) преобладает установка на фольклорность стиля и участвуют персонажи – носители фольклорного слова: слепой старик Терентьич со сказкой о Добрыне Никитиче, девушка Анюта с песней о несчастной любви и др. Они призваны развеселить, рассмешить боярыню, избавить ее от тоски и печали. Но, как и в сказке о царевне Несмеяне, избавить от грусти героиню может лишь определенный человек. В романе им оказался Кирша. Зная о том, что Анастасья – суженая Юрия, казак клянется во что бы то не стало свести пару. Любовная линия складывается удачно и даже «одновременная смерть героев-супругов в финале романа являет собой пример «благочестивой» смерти и отсылает к древнерусскому житию – «Повести о Петре и Февронии»» [12, с. 167].

Определенный маркер эпохи – свадьбы. У Загоскина описание свадебного обряда в селе Шалонского выполняет две задачи. Во-первых, это тоже своего рода архетип, помогающий воссоздать колорит эпохи – автор описывает венчание, свадебный поезд, празднование первого и второго дня. Во-вторых, это фон

для изображения мести Кудимыча крестьянину Федьке Хомяку и для превращения Григорьевны в «колдунью». «Сцена, где описывается поведение участников свадебной процессии, является своего рода «катализатором» – она необходима Загоскину для разоблачения обмана Кудимыча и Григорьевны и утверждения в глазах окружающих статуса Кирши как более сильного «колдуна»» [13, с. 886].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что использование архетипов и фольклорных мотивов – отличительная примета исторического повествования М.Н. Загоскина, во многом обусловленная его общественно-политическими взглядами. Пристальное внимание к самобытности русского характера диктует обращение писателя к поэтике устного народного творчества, а призыв следованию закону Божьему и государственному определяет идеологическую направленность художественного текста. Загоскин реализует жанровую формулу исторического романа, но модифицирует ее на основе идей православия и теории официальной народности. Поступки героев зачастую детерминируются религиозным настроением, пламенной любовью к родной земле и горячей преданностью государю. И хотя понятия патриотизма, гражданственности, чести имеют, безусловно, вневременное значение, повествовательный контекст должен максимально воспроизводить мировосприятие человека соответствующей эпохи. В определенном смысле М.Н. Загоскин обогащает жанровую специфику исторического романа, насыщая его дидактикой, но, с другой стороны, от идеологической составляющей страдают такие художественные компоненты повествования, как историзм и народность, а их полноценное воплощение в тексте необходимо для исторического жанра. Тем не менее вариант реализации писателем формулы исторического романа, выразившийся в произведении «Юрий Милославский, или русские в 1612 году», стал значительным этапом для развития отечественной словесности и нашел благодарных читателей.

Библиографический список

1. *Поэтика: словарь актуальных терминов и понятий*. Москва: Издательство Кулагиной; Intrada, 2008.
2. Петров С.М. *Исторический роман А.С. Пушкина*. Москва: Издательство Академии наук СССР, 1953.
3. Щеблыкин И.П. Русский исторический роман 30-х годов XIX века. *Проблемы жанрового развития в русской литературе XIX века*. Рязань, 1972: 3–233.
4. Бахтин М.М. Формы времени и хронотопа в романе. *Литературно-критические статьи*. Москва, 1986: 121–290.
5. Кавелти Дж.Г. Изучение литературных формул. Перевод с английского Е.М. Лазаревой. *Новое литературное обозрение*. Available at: http://culturca.narod.ru/Cavelty1.htm
6. Тимакова А.А. Сценарность как отличительное качество «колхозного эпоса» П. Замойского (на материале повести «Подпасок»). *Язык как основа современного межкультурного взаимодействия:* материалы V Международной научно-практической конференции. Пенза: Издательство ПензГТУ, 2019: 75–82.
7. Коровина Л.В. Русский исторический эпос пушкинской поры: проблема жанра. *Вестник НовГУ*. 2011; № 63: 78–80.
8. Линьков В.Д. Роман М.Н. Загоскина «Юрий Милославский, или Русские в 1816 году»: жанровый генезис. *Культура и текст*. 2001; № 6: 68–72.
9. Гришина А.Б. Художественное воплощение категории соборности в романе М.Н. Загоскина «Юрий Милославский, или Русские в 1612 году». *Вестник Московского государственного областного университета.* Серия: Русская филология. 2016; № 1: 105–111.
10. Кларк К. Советский роман: история как ритуал. *Флибуста – независимый библиотечный ресурс.* Available at: https://flibusta.club/b/578415/read
11. Загоскин М.Н. Юрий Милославский, или Русские в 1612 году *Lib.ru/Классика*. Available at: http://az.lib.ru/z/zagoskin_m_n/text_0020.shtml
12. Шохина А.Н. Эпоха Средневековья в интерпретации В. Скотта и М.Н. Загоскина. *Вестник ВятГУ*. 2009; № 2: 166–169.
13. Горбатов М.А. Свадебный обряд в русском историческом романе рубежа 1820–1830-х гг.: «Юрий Милославский» М.Н. Загоскина и «Клятва при гробе господнем» Н.А. Полевого. *Вестник Башкирского университета*. 2009; № 3: 885–888.

References

1. *Po`etika: slovar' aktual'nyh terminov i ponyatij*. Moskva: Izdatel'stvo Kulaginoj; Intrada, 2008.
2. Petrov S.M. *Istoricheskij roman A.S. Pushkina*. Moskva: Izdatel'stvo Akademii nauk SSSR, 1953.
3. Scheblykin I.P. Russkij istoricheskij roman 30-h godov XIX veka. *Problemy zhanrovogo razvitiya v russkoj literature XIX veka*. Ryazan', 1972: 3-233.
4. Bahtin M.M. Formy vremeni i hronotopa v romane. *Literaturno-kriticheskie stat'i*. Moskva, 1986: 121-290.
5. Kavelti Dzh.G. Izuchenie literaturnyh formul. Perevod s anglijskogo E.M. Lazarevoj. *Novoe literaturnoe obozrenie*. Available at: http://culturca.narod.ru/Cavelty1.htm
6. Timakova A.A. Scenarnost' kak otlichitel'noe kachestvo «kolhoznogo `eposa» P. Zamojskogo (na materiale povesti «Podpasok»). *Yazyk kak osnova sovremennogo mezhkul'turnogo vzaimodejstviya:* materialy V Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Penza: Izdatel'stvo PenzGTU, 2019: 75-82.
7. Korovina L.V. Russkij istoricheskij `epos pushkinskoj pory: problema zhanra. *Vestnik NovGU*. 2011; № 63: 78-80.
8. Lin'kov V.D. Roman M.N. Zagoskina «Yurij Miloslavskij, ili Russkie v 1816 godu»: zhanrovyj genezis. *Kul'tura i tekst*. 2001; № 6: 68-72.
9. Grishina A.B. Hudozhestvennoe voploschenie kategorii sobornosti v romane M.N. Zagoskina «Yurij Miloslavskij, ili Russkie v 1612 godu». *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta.* Seriya: Russkaya filologiya. 2016; № 1: 105-111.
10. Klark K. Sovetskij roman: istoriya kak ritual. *Flibusta – nezavisimyj bibliotechnyj resurs.* Available at: https://flibusta.club/b/578415/read
11. Zagoskin M.N. Yurij Miloslavskij, ili Russkie v 1612 godu *Lib.ru/Klassika*. Available at: http://az.lib.ru/z/zagoskin_m_n/text_0020.shtml
12. Shohina A.N. `Epoha Srednevekov'ya v interpretacii V. Skotta i M.N. Zagoskina. *Vestnik VyatGU*. 2009; № 2: 166-169.
13. Gorbatov M.A. Cvadebnyj obryad v russkom istoricheskom romane rubezha 1820-1830-h gg.: «Yurij Miloslavskij» M.N. Zagoskina i «Klyatva pri grobe gospodnem» N.A. Polevogo. *Vestnik Bashkirskogo universiteta*. 2009; № 3: 885-888.

Статья поступила в редакцию 29.09.22

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-375-378

***Tumakova T.V.**, senior teacher, Autonomous Non-Commercial Organisation of Higher Education "Russian New University" (Moscow, Russia),*
E-mail: fedotova.tv@gmail.com

THE IMAGE OF SAKURA FLOWERS IN THE JAPANESE POETRY JISEI IN THE MIDDLE AGES. The article deals with one of the most frequent images of Japanese poetry – the image of sakura flowers (*sakurabana*), already found in the first anthology of the 8th century "Man'yoshu." This image acquired particular significance during the early Middle Ages. During the appearance of the anthology "Kokinshu" (X century) the phrase *sakurabana,* having absorbed the main philosophical and aesthetic principles of that time (mujo: and mono no aware), was not only a symbol of spring and beauty, but also became the personification of fragility of things, ephemerality of life. The tragic sound of the image of sakura flowers is especially traced in the songs of the *jisei*, in which warriors, monks and poets, in an attempt to comprehend the hidden laws of the universe, through the image of *sakurabana* expressed the Buddhist concept of frailty of life, powerlessness of life before death.

Key words: **Japanese poetry, *jisei*, *sakurabana*, Middle Ages.**

***Т.В. Тумакова,** ст. преп., Автономная некоммерческая организация высшего образования «Российский новый университет», г. Москва,*
E-mail: fedotova.tv@gmail.com

ОБРАЗ ЦВЕТОВ САКУРЫ В ЯПОНСКОЙ ПОЭЗИИ ДЗИСЭЙ ПЕРИОДА СРЕДНЕВЕКОВЬЯ

В статье рассматривается один из самых частых образов японской поэзии – образ цветов сакуры (*сакурабана*), встречающийся уже в первой антологии VIII в. «Манъёсю». Особую значимость этот образ приобрел в период раннего средневековья. Во время появления антологии «Кокинсю» (X в.) словосочетание *сакурабана*, впитав в себя основные эстетические принципы того времени (*мудзё:* и *моно-но аварэ*), являлось не только символом весны и красоты, но и наряду с этим стало все чаще выражать печальное чувство хрупкости и недолговечности вещей, эфемерности жизни. Трагичность звучания образа цветов сакуры особенно прослеживается в предсмертных песнях *дзисэй*, в которых воины, монахи и поэты, стремясь постичь скрытые законы мироздания, через образ *сакурабана* выражали буддийскую концепцию бренности бытия, бессилие жизни перед смертью.

Ключевые слова: **японская поэзия, дзисэй, сакурабана, период средневековья**.

Целью настоящей статьи является рассмотрение поэтического образа цветов сакуры (*сакурабана*) в японской средневековой предсмертной поэзии *дзисэй*. Поставленная цель определила следующие задачи: 1) дать общее представление о сакуре как об исторически значимом образе в культуре японцев; 2) проанализировать наиболее известные японские предсмертные стихотворения периода средневековья, в которых встречается образ цветов сакуры; 3) определить место и роль образа сакуры в японской поэзии *дзисэй* эпохи средневековья; 4) выявить семантические особенности образа цветов сакуры в японских средневековых предсмертных стихотворениях.

Актуальность выбранной темы обусловливается тем, что усиление процессов глобализации и урбанизации в XXI в. привело к тому, что многие народы, в том числе и японцы, начали терять свою самобытность. Это способствовало повышению интереса людей к своему прошлому и вызвало стремление сохранить те черты культуры, которые являлись характерными для данного этноса.

В Японии всегда внимательно относились к изучению и сохранению традиций, своего исторического, культурного и литературного наследия. Особый интерес для исследований в области литературы всегда представляли и представляют произведения периода древности и средневековья, так как именно в них были заложены основы формирования японской классической литературы и поэзии.

Новизна работы заключается в том, что данная статья восполняет пробел в исследованиях, посвященных японской средневековой поэзии. Тема предсмертных стихотворений является малоизученной в отечественной японистике. Также следует отметить, что некоторые из стихотворений – *дзисэй*, представленные в статье, были впервые переведены автором на русский язык.

Научно-практическая значимость состоит в том, что основные положения статьи могут быть использованы при проведении дальнейших научных исследований в этой области.

С давних времен цветущая сакура в Японии ассоциируется с приходом весны, а ежегодное любование изящными цветами этого прекрасного дерева (яп. 花見, *ханами*) стало национальной традицией японцев. Период цветения сакуры по лунному календарю – третий месяц, за которым раньше было закреплено название «сакура-дзуки» (яп. 桜月 – «месяц сакуры»). В настоящее время, согласно григорианскому календарю, сакура расцветает в апреле – мае.

В Японии на языке цветов нежные утонченные лепестки этого дерева означают истинную, духовную красоту, ассоциируются с чистотой и грацией. Однако так как период цветения японской вишни очень короткий и длится всего несколько дней, в народной традиции японцев это дерево также символизирует ушедшую любовь, быстротечность молодости [1, с. 133].

Название дерева берет свое начало из японской мифологии и происходит от имени синтоистской богини огня Конохана-но-сакуя-химэ (яп. 木花之佐久夜毘売), почитаемой на горе Фудзи. Согласно древним летописям «Нихон сёки» (яп. 日本書紀 – «Анналы Японии», 720 г.), девушка была дочерью бога гор Ооямацуми, старшего брата главной богини синтоистского пантеона – богини солнца Аматэрасу. Конохана-но-сакуя-химэ славилась красотой, поэтому внук Аматэрасу бог Нининги, увидев ее, сразу влюбился. Отец Конохана-но-сакуя-химэ согласился на брак и в качестве подарка отдал в жены не только младшую, но и свою старшую дочь Иванага-химэ. В отличие от своей сестры, Иванага-химэ была очень уродлива, поэтому Нининги испугался ее вида и взял в жены только Конохана-но-сакуя-химэ. Будучи опозоренной, Иванага-химэ разгневалась и послала Нининги слова проклятия о том, что, если бы он взял в жены обеих богинь, то жизнь потомков небесных богов была бы вечной и крепкой, как скала, но, так как она, старшая дочь бога гор, была отвергнута, теперь жизнь людей будет быстро увядать, как цветы на деревьях [2, с. 158–159].

По-видимому, данный миф в немалой степени способствовал тому, что именно сакура в японской культуре и литературе со временем стала напоминанием о непостоянстве всего сущего, скоротечности жизни. Такое символическое значение образа японской вишни особенно прослеживается в японской поэзии.

Уже в первой японской поэтической антологии VIII в. «Манъёсю» (яп. 万葉集, Манъё:сю: – «Собрание мириад листьев») цветущая сакура (яп. 桜花, *сакурабана*, а также просто *хана* в этом же значении) упоминалась более чем в 40 песнях. Наиболее известной из них считается *танка* (букв.: «короткая песня» со слоговой схемой 5-7-5-7-7) знаменитого придворного поэта Какиномото Хитомаро (конец VII века – начало VIII века): 桜花咲きかも散ると見るまでに誰れかもここに見えて散り行く (*Сакурабана саки камо отиру то миру мадэни дарэка мо коко ни миэтэтириюку*) – «То не цветок ли вишни распустился / И на землю, осыпавшись, упал? / Так показалось мне… / Кто это появился / И, как цветок вишневый, вмиг исчез?» (пер. А.Е. Глускиной) [3, песня № 3129].

Согласно антологии, это одна из песен, в которых «думы и чувства, навеяны странствием». По-видимому, автор, будучи в дороге и размышляя о своих случайных попутчиках, сравнил их с цветками сакуры. Исходя из этого, основной смысл песни можно передать следующим образом: как цветы вишни, не успев распуститься, уже опадают, так и люди, только появившись, тут же куда-то пропадают.

Также особый интерес представляет песня № 3786, предисловие к которой гласит о старинном японском народном придании о юной девушке Сакурако (яп. 桜児 – «дитя вишни»). Согласно источнику, в нее влюбились двое юношей. Для того чтобы добиться ее расположения, молодые люди решили состязаться в смертельном поединке. Желая примерить соперников, но не в силах сделать выбор между ними, Сакурако совершает самоубийство, повесившись на ветке вишни. Один из юношей, будучи опечаленным горем, сложил следующую песню: 春さらばかざしにせむと我が思ひし桜の花は散りにけるかも(*Хару сараба кадзаси ни сэму то вага мохиси сакура-но хана ва тириникэру камо*) – «Облетели / Лепестки у вишни, / И мечтал напрасно я, что буду / Украшать себя её цветами, / Лишь пора весенняя наступит…» (пер. А.Е. Глускиной) [3, песня № 3129].

Печальное, грустное настроение здесь достигается за счет использования автором выражения «облетели лепестки у вишни» (яп. 桜の花は散りにける, *сакура-но хана ва тириникэру*), которое косвенно указывает на гибель его возлюбленной.

Несмотря на достаточное количество упоминаний о сакуре в поэзии древности, особую значимость образ *сакурабана* начинает приобретать в период раннего Средневековья вместе с расцветом придворной аристократической культуры. Впитав в себя основные философско-эстетические принципы того времени *мудзё:* (яп. 無常 – «непостоянство», «бренность», «быстротечность», «изменчивость») *и моно-но аварэ* (яп. 物の哀れ – «печальное очарование вещей»), словосочетание *сакурабана* в песнях поэтической антологии эпохи Хэйан (794–1185) «Кокинвакасю» (яп. 古今和歌集, Кокинвакасю: или Кокинсю: – «Собрание старых и новых песен Японии», X в.) стало настоящим олицетворением хрупкости и недолговечности вещей, их печального очарования.

Так, в знакомой многим японцам песне-*танка* Оно-но Комати (ок. 825 – ок. 900) поэтесса, чувствуя, что с годами ее молодость безвозвратно прошла, и, сожалея о потерянном времени, сравнивает себя с поблекшими цветами вишни, которые постепенно потеряли свой цвет: 花の色は、うつりにけりないたづらにわが身世にふるながめせしまに (*Хана-но иро ва, уцуриникэрина итадзура ни вака миё ни фуру нагамэсэси ма ни*) – «Вот и краски цветов / поблекли, пока в этом мире / я беспечно жила, / созерцая дожди затяжные / и не чая скорую старость…» (пер. А.А. Долина) [4, песня № 113].

Глубокая трагичность звучания образа цветов сакуры особенно заметна в средневековых предсмертных песнях *дзисэй* (яп. 辞世), в которых воины, монахи и поэты посредством образа *сакурабана* выражали буддийскую концепцию иллюзорности и бренности бытия, бессилие жизни перед смертью.

Традиция сложения предсмертных стихов в Японии возникла в глубокой древности. Самые ранние предсмертные песни-стихотворения, дошедшие до наших времен, принадлежат легендарному богатырю Ямато Такэру (рубеж I и II вв. н. э.), сыну императора Кэйко (71–130). Однако наибольшее развитие поэзия *дзисэй* получила в средние века. Предсмертные стихи могли создаваться в форме *канси* (яп. 漢詩 – «китайские стихи»), состоящих, как правило, из четырех или восьми строк, каждая из которых содержала 5 или 7 слогов, и в форме трехстиший *хокку* (яп. 発句), состоящих из 17 слогов (слоговая схема 5-7-5), но большинство из них было сложено в форме пятистиший *танка*.

Одна из наиболее известных предсмертных *танка* эпохи раннего средневековья, которая содержит образ цветов сакуры, принадлежит военачальнику Ёримаса из клана Минамото (1104–1180). Сражаясь за свой род в войне между Тайра и Минамото, воин был ранен в бою при обороне храма Бёдо-Ин. Не желая быть захваченным врагом, Ёримаса впервые в истории совершил самоубийство – *сэппуку*. Перед смертью военачальник сложил предсмертную песню, в которой сравнил свою жизнь с цветами – *хана*: 埋もれ木のはな咲くこともなかりしに身のなるはてぞ悲しかりける (*Уморэги-но хана саку кото мо накарисини ми-но нару хатэдзо канасикарикэру*) – «Как на морёном дереве / не суждено было / цветам расцвести, / так и мне уже не сделать блистательной карьеры, / как жаль вот так прощаться с жизнью» [5, с. 56].

Эта *танка* была записана в «*Повести* о доме Тайра» (яп. 平家物語, *Хэйкэ*-моногатари). Песня наполнена рассуждениями о бренности жизни, основным ее мотивом стало сожаление по поводу военного поражения в бою и несвершившегося подвига.

Мотивом недолговечности жизни пронизана и последняя песня доблестного воина Тайра-но Таданори (1144–1184), в которой также центральное место занимают цветки сакуры: 行き暮れて木の下かげを宿とせば花や今宵の主ならまし (*Юкикурэтэ ки-но сита кагэ о ядотосэба хана я коёи-но арудзи нарамаси*) – «Когда в пути / укроюсь на ночлег / в тени деревьев [вишни], / окажут ли мне их цветки / радушный свой прием?» [там же, с. 71].

Таданори был убит в битве при Ити-но-Тани (провинция Сэцу). Свиток с его предсмертной песней был привязан к колчану со стрелами *эбира*. До самой смерти воин старался следовать эстетическому принципу *фу:га* (яп. 風雅 – «элегантный, изысканный стиль»), стремился познать и выразить скрытые законы мироздания и истинную красоту бытия [там же, с. 71, 73].

Прощальная песня – *дзисэй* Таданори, сохранившаяся в «*Повести* о доме Тайра», является квинтэссенцией его поэтического и духовного опыта. Поэтическое мастерство воина состоит в том, что он, смог абстрагироваться от размышлений о предстоящем сражении и возможной смерти и устремил все свое внимание на цветки японской вишни, желая постичь сущность их сокровенной красоты.

Описание цветков сакуры также можно найти и в предсмертной песне Сайгё (1118–1190), одного из самых известных японских поэтов *танка*. Дворянин по происхождению, воин Сато Норикиё в возрасте двадцати лет стал буддийским монахом и принял имя Сайгё-хоси («К западу идущий»). Он вел скитальческий образ жизни и совершил много путешествий в разные уголки Японии, странствуя от монастыря к монастырю. Монах в совершенстве владел искусством сложения

танка и уделял много времени поэзии. Последние годы жизни Сайгё провел в провинции Исэ [6]. Его предсмертная песня была помещена в антологию «Горная хижина» (яп. 山家集, *Санкасю:*). Слова песни гласят следующее: 願はく花のしたにて春死なむそのきさらぎの望月の頃 (*Нэгавaку ва хана-но сита нитэ хару синаму соно кисарaги-но мотидзуки-но коро*) – «Я хочу умереть / под цветущей сакурой / в самый разгар весны, / в период полной луны месяца *кисагари*» [5, с. 62].

Цветы сакуры в *танка* Сайгё, как и в песне Тайра-но Таданори, являются художественным воплощением эстетического принципа *фу:га*. Этот образ здесь указывает на непрочность бытия, ожидание и неминуемую разлуку.

Следует сказать, что цветущая вишня – самый излюбленный поэтический образ монаха. Он обращался к нему более чем в 200-х своих песнях. Этот символ безмятежной красоты у Сайгё всегда полон задумчивой печали, связанной с недолговечностью цветения сакуры. По словам В. Марковой, «даже любуясь цветущей вишней, он испытывает чувство томления, потому что она неизбежно опадет» [6].

Фраза «полная луна (яп. *мотидзуки* – полная луна пятнадцатого числа по лунному календарю) периода *кисагари* (название 2-го лунного месяца, в поэзии является сезонным словом, олицетворяющим весну)» в песне Сайгё указывает на буддийский праздник – день Просветления Будды Шакьямуни и его ухода в Высшую Нирвану во втором лунном месяце, отмечаемый 15 февраля. А прямое указание на смерть связано, видимо, с тем, что в праздник дня Паранирваны принято размышлять о своем будущем уходе из жизни.

Сайгё скончался 16-го февраля, на следующий день после праздника Нирваны, в полнолуние. А его пророческая песня стала настоящим венцом творчества монаха, где слились воедино буддийское философское учение и эстетические взгляды японцев эпохи Хэйан [5, с. 62, 64].

К поэтическому образу сакуры обращались не только представители раннего средневековья. Рассмотрим еще три предсмертных стихотворения более поздних эпох. Первое из них принадлежит Хосокава Гарася.

Хосокава Гарася (1563–1600) была женой самурая Хосокава Тадаоки, наследника провинции Танго в г. Киото и первого правителя – *дайме* феодального княжества Кокура-хана в провинции Будзэн на о. Кюсю.

При рождении ее назвали Тама, однако в истории девушка больше известна под своим католическим именем Гарася, которое ей было дано при крещении.

Ее муж Тадаоки, будучи одним из соратников известного полководца Ода Набунага, предал своего господина, поднял против него восстание и вынудил совершить ритуальное самоубийство *сэппуку*. После этого участвовал в военных боях на стороне полководца Тоётоми Хидэёси, но позже объединился с Токугава Иэясу и перешел на его сторону.

Накануне известной битвы при Сэкигахара полководец Исида Мицунари, враг Токугава Иэясу и вассал Тоётоми Хидэёси, захватил семьи *даймё* в замке Осака. Среди заложников должна была оказаться и Гарася. Женщина не смогла смириться с такой участью. Желая защитить имя своей семьи, Гарася приняла решение уйти из жизни. Однако, согласно христианству, ей было запрещено совершать самоубийство, поэтому она попросила обезглавить ее [7, с. 358–359]. Перед казнью Гарася сложила предсмертный стих, который впоследствии был записан в семейной летописи дома Хосокава «Мэнко сюроку» (яп. 綿考輯録, Мэнко: сю:року): 散りぬべき時知りてこそ世の中の花も花なれ人も人なれ (*Тиринубэки токи сиритэ косо сэ-но нака-но хана мо хана нарэ хито мо хито нарэ*) – «Как сакура, / предчувствуя конец цветения, / необычайно красива, / так и человек в предсмертный час / особенно прекрасен» [6, с. 146]. Слова песни полны любви к миру и надежды на то, что вера принесет духовное спасение.

Второе стихотворение принадлежит дзэн-буддийскому монаху и поэту периода Эдо (1603–1868) Рёкан Тайгу (1758–1831): 散る桜残る桜も散る桜 (*тиру сакура нокору сакура мо тиру сакура*) – «Увянет, / и цветущая сакура тоже / увянет» [8]. В трехстишие говорится о том, что в мире нет ничего постоянного, все проходит, все меняется. Даже цветки сакуры, какими бы прекрасными они ни были в период цветения, рано или поздно потускнеют, завянут и осыплются. По-видимому, таким образом поэт в предсмертный час, размышляя над эфемерностью всего сущего, проводит некую аналогию между циклом цветения сакуры и своей жизнью, которая, хоть еще и теплится, но все равно скоро неизбежно закончится.

Совершенно иное настроение передает пятистишие известного японского поэта Тикамацу Мондзаэмона (1653–1724, настоящее имя – Сугимори Нобумори), выдающегося японского драматурга, известного своими пьесами для традиционного японского театра кукол Дзёрури (яп. 浄瑠璃, *дзё:рури*). Произведения автора не теряют своей актуальности и в наши дни, так как в них затрагивается тема вечного конфликта между внутренним миром человека, его истинными чувствами и нравственным долгом. Лучшие его пьесы вошли в золотой фонд японской и мировой драматургии. Особая заслуга Тикамацу главным образом состоит в том, что он тщательно прорабатывал все сюжеты, делая их по-настоящему трагическими, а также смело включал в текст стихотворную речь [*9,* с. 531, 534].

Тикамацу Мондзаэмон продолжал писать даже будучи в преклонном возрасте. До последних дней драматург был окутан славой и всеобщим признанием. Все его внимание было сконцентрировано на работе. Даже слова его предсмертной песни посвящены творчеству: それぞ辞世去るほどにさてもそののちに残る桜が花し匂はば (*Сорэдзо дзисэй сару ходо ни сатэмо сонно ноти ни нокору сакура га хана си ниои хаба*) – «Вот и последняя песня, / но останется сакура, / ее цветы и аромат» [5, с. 176].

Автор сравнивает свое последнее поэтическое произведение с сакурой неслучайно. Дело в том, что Тикамацу для печати своих рукописей использовал японскую технику ксилографии, печати с деревянных досок, которые изготавливались из дерева вишни. Таким образом, драматург указывает не только на последнее стихотворение, но и подразумевает все свои тексты. Видимо, чувствуя поддержку современников, Тикамацу так выражает надежду на то, что и после смерти его произведения будут еще долго оставаться популярными, как остаются лепестки и запах сакуры после ее цветения.

Итак, образ цветов сакуры занимает одно из центральных мест не только в культуре Японии, но и в литературе, в том числе в предсмертной поэзии *дзисэй* периода средневековья. Особенно часто к нему прибегали в эпоху Хэйан. Израильский ученый, писатель, профессор Хайфского университета Йоэль Хоффманн, специализирующийся на японской поэзии, буддизме и философии, описывая жанр *дзисэй* периода раннего Средневековья, повествует о том, что под влиянием буддизма жизнь в японской поэзии эпохи Хэйан начала изображаться как эфемерная иллюзия, а поэтический образ *сакурабана* стал одним из главных символов мимолетности человеческого существования. Й. Хоффманн объединяет все предсмертные песни данного периода в одну группу по принципу частотности использования в них образа цветков вишни. Основной особенностью всех этих стихотворений стало то, что авторы не изображали в них смерть столь явно, а описывали уход из жизни с изяществом, уподобляя его увядшим лепесткам цветков сакуры [10, с. 46–48].

В предсмертных стихотворениях позднего Средневековья постепенно начали преобладать и другие образы. Это связано в первую очередь с укреплением самурайства в качестве господствующего сословия и вместе с этим усилением духовно-моральных ценностей дзэн-буддизма. Однако, несмотря на это, воины, поэты и монахи, прощаясь с жизнью, продолжали обращаться к образу *сакурабана* для более точной передачи своих эмоциональных переживаний.

Библиографический список

1. Войтишек Е.Э. «Растительный код» в культуре Японии в контексте синтоистской обрядности (на примере цветочных карт *хана-фуда*). *Гуманитарные науки в Сибири.* 2009; № 4: 131−138.
2. Нихон сёки. Анналы Японии: в 2 т. Перевод и комментарий Л.М. Ермаковой, А.Н. Мещерякова. *Свитки I–XVI*. Санкт-Петербург: Гиперион, 1997; Т. 1.
3. *Манъёсю («Собрание мириад листьев»):* в 3 т. Перевод с японского, вступительная статья и комментарий А.Е. Глускиной. Москва: Наука, 1971.
4. *Кокинвакасю – Антология танка X в.*: в 3 т. (академическое издание с параллельными текстами). Перевод с японского А.А. Долина. Москва: Радуга, 1995.
5. Морита Киро, Нисидзава Масаси. *Дзисэй-но котоба дэ сиру нихонси дзинбуцу дзитэн («Биографический словарь выдающихся личностей в истории Японии сквозь призму их предсмертных песен дзисэй»*). Токио, 2009.
6. Маркова В.Н. Предисловие. *Сайге. Горная хижина.* В переводах В.Н. Марковой. Санкт-Петербург: Кристалл, 1999. Available at: http://81.176.66.163/JAPAN/SAJGE/hizhina.txt_Ascii.txt
7. Louis Frederic. *Japan encyclopedia. Translated by Kathe Roth Cambridge*. Mass.: Belknap Press of Harvard University Press, 2002.
8. Рёкан-но танка (Поэзия танка поэта Рёкан). *Сайт «Танка-но кото» («О поэзии танка»).* Available at: https://tankanokoto.com/2021/01/ryoukanjisei.html
9. *Маркова В.Н., Санович В.С.* Театр и драматургия: [Японская литература XVII в.]. *История всемирной литературы:* в 8 томах. Москва: Наука, 1987; Т. 4: 528–535.
10. Hoffmann Yoel. *Japanese Death Poems: Written by Zen Monks and Haiku Poets on the Verge of Death*. Rutland: Tuttle Company Inc, 1986.

References

1. Vojtishek E.`E. «Rastitel'nyj kod» v kul'ture Yaponii v kontekste sintoistskoj obryadnosti (na primere cvetochnyh kart *hana-fuda*). *Gumanitarnye nauki v Sibiri.* 2009; № 4: 131−138.
2. Nihon seki. Annaly Yaponii: v 2 t. Perevod i kommentarij L.M. Ermakovoj, A.N. Mescheryakova. *Svitki I-XVI*. Sankt-Peterburg: Giperion, 1997; T. 1.
3. *Man`esyu («Sobranie miriad list'ev»):* v 3 t. Perevod s yaponskogo, vstupitel'naya stat'ya i kommentarij A.E. Gluskinoj. Moskva: Nauka, 1971.
4. *Kokinvakasyu – Antologiya tanka X v.*: v 3 t. (akademicheskoe izdanie s parallel'nymi tekstami). Perevod s yaponskogo A.A. Dolina. Moskva: Raduga, 1995.
5. Morita Kiro, Nisidzava Masasi. *Dzis`ej-no kotoba d`e siru nihonsi dzinbucu dzit`en («Biograficheskij slovar' vydayuschihsya lichnostej v istorii Yaponii skvoz' prizmu ih predsmertnyh pesen dzis`ej»*). Tokio, 2009.
6. Markova V.N. Predislovie. *Sajge. Gornaya hizhina.* V perevodah V.N. Markovoj. Sankt-Peterburg: Kristall, 1999. Available at: http://81.176.66.163/JAPAN/SAJGE/hizhina.txt_Ascii.txt

7. Louis Frederic. *Japan encyclopedia. Translated by Kathe Roth Cambridge*. Mass.: Belknap Press of Harvard University Press, 2002.
8. Rekan-no tanka (Po`eziya tanka po`eta Rekan). *Sajt «Tanka-no koto» («O po`ezii tanka»)*. Available at: https://tankanokoto.com/2021/01/ryoukanjisei.html
9. Markova V.N., Sanovich V.S. Teatr i dramaturgiya: [Yaponskaya literatura XVII v.]. *Istoriya vsemirnoj literatury:* v 8 tomah. Moskva: Nauka, 1987; T. 4: 528-535.
10. Hoffmann Yoel. *Japanese Death Poems: Written by Zen Monks and Haiku Poets on the Verge of Death*. Rutland: Tuttle Company Inc, 1986.

Статья поступила в редакцию 19.09.22

УДК 81'37 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-378-381

Uzlova V.V., *postgraduate, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: viktoriyauzlova@yandex.ru*

ON THE CONCEPT OF PERCEPTUAL DOMINANT IN LITERARY TEXT (BASED ON THE STORIES OF A.I. KUPRIN "GARNET BRACELET" AND "SWAMP"). The paper notes the ambiguity of understanding the perceptual dominant: physiologists and psychologists understand the predominance of information from one of the receptors (or from several – synesthesia) as the dominant, psycholinguists and cognitivists associate perception with thinking and find confirmation of this in language. The description of the functional and pragmatic potential of perceptual vocabulary leads linguists to the conclusion that the dominant type of perception (or the interaction of different types of perception) of the author of a literary text is reflected in his idiostyle, determining the main motives, themes and images. However, the number of such works is insufficient, text studies are needed to identify and describe features of functioning of perceptual vocabulary when creating an artistic image. In addition, a systematic description of the vocabulary of perception in the stories of A.I. Kuprin was not carried out. All this determines the relevance of the study and its scientific novelty. The article reveals a concept of perceptual dominant not as an individual feature of a writer, but as an artistic technique that the author uses depending on his intentions, organizing an individual artistic picture of the world or its fragments.

Key words: **perception, perceptual dominant, vocabulary of perception, cognitive linguistics, A.I. Kuprin.**

В.В. Узлова, *аспирант, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, E-mail: viktoriyauzlova@yandex.ru*

О ПОНЯТИИ ПЕРЦЕПТИВНОЙ ДОМИНАНТЫ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ РАССКАЗОВ А.И. КУПРИНА «ГРАНАТОВЫЙ БРАСЛЕТ» И «МОРСКАЯ БОЛЕЗНЬ»)

В работе отмечается неоднозначность понимания перцептивной доминанты: физиологи и психологи понимают под доминантой преобладание информации от одного из рецепторов (или от нескольких – синестезия), психолингвисты и когнитивисты связывают перцепцию с мышлением и находят подтверждение этому в языке. Описание функционально-прагматического потенциала перцептивной лексики приводит лингвистов к выводу о том, что доминирующий тип восприятия (или взаимодействие разных видов перцепции) автора художественного текста находит отражение в его идиостиле, определяя основные мотивы, темы и образы. Однако количество подобных работ является недостаточным, необходимы исследования текстов, позволяющие выявить и описать особенности функционирования перцептивной лексики при создании художественного образа. Кроме того, системное описание лексики восприятия в рассказах А.И. Куприна не проводилось. Все это обусловливает актуальность исследования и его научную новизну. В статье раскрывается понятие перцептивной доминанты не как индивидуальной особенности писателя, а как художественного приема, который автор использует в зависимости от своих интенций, организуя индивидуальную художественную картину мира или ее фрагменты.

Ключевые слова: **перцепция, перцептивная доминанта, лексика восприятия, когнитивная лингвистика, А.И. Куприн**.

Описание восприятия – сложная междисциплинарная проблема, которой занимаются физиологи [1], психологи [2; 3; 4], лингвисты [5; 6; 7 и др.]. Нас интересовало понятие *перцептивной доминанты*, которая описана А.А. Ухтомскиим как физиологический процесс [1, с. 54], однако в последние десятилетия XX века данное понятие привлекло внимание психолингвистов и когнитивистов, так как сочетает в себе перцепцию и мышление.

Восприятие базируется на физиологических процессах и опирается на данные определенных органов человеческого тела. При этом значимой становится дифференциация ощущений, опирающаяся на рецептор, являющийся ведущим для различных типов восприятия: «Исходная форма познания – ощущение. Восприятие выступает как синтез ощущений, формирующийся в процессе активного отражения объективно существующего целостного предмета. Поскольку любой предмет как раздражитель является сложным, обладает рядом свойств, то в формировании его образа участвуют обычно несколько анализаторов. Таким образом, восприятие формируется *на основе ощущений разных модальностей* (здесь и далее выделено нами – *В. У.*). В зависимости от того, какой из анализаторов является ведущим в данном акте восприятия, различают *зрительное, слуховое, осязательное, вкусовое и обонятельное восприятие*. Важную роль во всех видах восприятия играют *двигательные (кинестетические) ощущения*, хотя последние не всегда отчетливо осознаются» [4, с. 131].

Итак, с точки зрения психологии восприятие – способ отражения действительности, основанный на чувствах одного из рецепторов (ведущего/доминирующего) или сочетании ощущений различных рецепторов.

С конца XX века лингвисты начали анализировать язык, описывая разные способы выражения восприятия [5; 6], а также художественные тексты, выявляя языковые приемы для передачи различных ощущений, а также определяя особенности идиолекта писателя [7–10].

Представляется интересным соотнести перцептивную доминанту художественного произведения с замыслом писателя. Для этого необходимо определить состав перцептивных образов, встречающихся в текстах, и их взаимосвязь, а также описать специфические авторские приемы и способы мировидения.

Цель данного исследования – выявить и описать перцептивную доминанту в художественных произведениях А.И. Куприна.

У писателя, как и у любого человека, может преобладать тот или иной рецептор, однако предположим, что он использует перцептивную доминанту как особый прием для создания художественного образа или как способ проявления значимых для него фрагментов картины мира.

Цель исследования и данная гипотеза обусловили ряд задач: 1) проанализировать рассказы А.И. Куприна «Гранатовый браслет» и «Морская болезнь» и выявить доминирующую перцепцию каждого из текстов; 2) рассмотреть связь перцептивной доминанты произведения с его композицией, замыслом и системой образов; 3) сопоставить перцептивные доминанты разных произведений, выявив особенности перцептивной художественной картины мира А.И. Куприна, привлекая для сопоставления текст рассказа И.А. Бунина «Кавказ».

Материалом для исследования послужили рассказы А.И. Куприна «Гранатовый браслет» и «Морская болезнь», а также рассказ И.А. Бунина «Кавказ».

Для анализа контекстов в работе использован описательный метод, а также метод компонентного анализа и элементы сопоставительного анализа перцептивных фрагментов разных художественных картин мира.

Теоретическая значимость работы состоит в том, что исследование вносит вклад в развитие лингвосенсорики как отдельного раздела лингвистики, посвященного категории чувственного восприятия и его воплощению в языковой картине мира. Анализ художественного текста позволяет конструировать языковые модели перцептивов и соотносить их с когнитивными образами ситуаций, определяя особенности поэтического мира автора. Практическая значимость работы заключается в том, что результаты исследования могут быть использованы в практике преподавания курсов когнитивной лингвистики, стилистики, лексикологии современного русского языка, лингвистического анализа художественного текста.

Наша работа опирается на основные понятия и положения когнитивной лингвистики. Этот раздел языкознания учитывает достижения современной психологии и нейрофизиологии, так как в сферу интересов когнитивистики входят не только собственно лингвистические понятия, но и более универсальные единицы. Н.И. Жинкин говорит о нейрофизиологических единицах, которые объединяют в долговременной памяти человека «образы, схемы, картины, чувственные представления, эмоциональные состояния» в качестве элементов *знаний* [11, с. 23]. Такое понимание связано с особенностями мыслительного процесса: речь – это перевод чувственных образов в слова. И наоборот: понимание высказывания – это перекодировка слов в предметно-чувственные образы.

Это значит, что процессы мышления невозможны без перцептивного сопровождения: «Ментальная (интеллектуальная) сфера человека неразрывно

связана со всеми другими его системами, но особенно показательна её связь с восприятием, эмоциональными состояниями, социальными действиями и поведением <…>: восприятие – зрение, слух, обоняние, осязание, вкус – не самостоятельные и не независимые процедуры, выполняемые автономными "органами", просто "передающими сигналы в мозг", а гораздо больше. Это <…> условие распознавания, осознания, понимания и интерпретации того, что происходит в мире» [12, с.228].

Перцептивная лексика в этом случае становится одним из важных компонентов *художественной картины мира*. Так, например, в романе И.А. Гончарова «Фрегат "Паллада"» запахи являются маркерами оппозиции «свое – чужое», передавая негативную оценку неродного пространства: «Именно ольфакторные границы формируют отношение к «чужому» – так, все «китайское» помечено «тошнотворным» запахом, который окончательно формирует представление обо всей нации» [6].

Итак, выбор перцептивной лексики может найти отражение в поэтике произведения, стать особенностью построения системы образов, тем, мотивов у писателя или поэта, В этом случае можно говорить о воплощении индивидуального восприятия автора в модусе произведения.

Рассматривая тексты, исследователи выделяют доминирующую перцепцию, характерную для того или иного писателя, подчеркивая иерархичность перцептивных лексем. Так, например, А.Ю. Булюбаш анализирует модусы перцепции в творчестве И.А. Бунина и Н.А Заболоцкого [12]; А.В. Трифонова рассматривает особенности восприятия И. Бродского [13]. Однако эти исследователи в первую очередь указывают на особенности системы восприятия пишущего человека, а не на использование разных перцптивных слоев в художественных целях.

Вместе с тем, выявляя важные мотивы в творчестве И. Бродского, А.В. Трифонова определяет и смысловую перцептивную доминанту: «В поэтическом мире Бродского возникает синэстезия, стержневым элементом которой является звук. Его эталоном и воплощением становится птичья песнь» [14, с. 5].

Таким образом, можно говорить о том, что перцептивная доминанта становится средством, с помощью которого отражаются особенности мировидения автора произведения, и служит для воплощения его замысла. То есть, на наш взгляд, о перцептивной доминанте следует говорить, учитывая не только преобладающий канал восприятия, но и замысел каждого отдельного произведения. В этом случае доминанта становится переменной величиной.

Для того чтобы ярче определить особенности системы перцептивной лексики А.И. Куприна (семантику и функции), проанализируем текст другого писателя, поскольку сопоставительный анализ позволяет увидеть у Куприна то, что может остаться незамеченным, без привлечения других текстов.

Рассмотрим рассказ И.А. Бунина «Кавказ» [14]. В начале произведения образы героев основываются на визуальной перцепции: в первых трех абзацах (предыстории) трижды упоминается о бледности героини. Вместе с тем мир почти бесцветен. Цвето-световое решение сцены встречи на вокзале – это серая, дождливая Москва, бледность героини, черные зонты пассажиров… Цвета нет. Начало побега добавляет к зрительной перцепции осязательные ощущения, связанные с психологическим состоянием героя: в Москве «сумрачно, грязно», «темный, отвратительный вечер», «внутри все замирало от тревоги и холода». Страх буквально равен холоду.

После того, как поезд увозит героев из Москвы, пространство расширяется и, помимо зрительной перцепции, важную роль начинают играть запахи:

Утром, когда я вышел в коридор, в нем было солнечно, душно, из уборных пахло мылом, одеколоном и всем, чем пахнет людный вагон утром. За мутными от пыли и нагретыми окнами шла ровная выжженная степь, видны были пыльные широкие дороги, арбы, влекомые волами, мелькали железнодорожные будки с канареечными кругами подсолнечников и алыми мальвами в палисадниках... Дальше пошел безграничный простор нагих равнин с курганами и могильниками, нестерпимое сухое солнце, небо, подобное пыльной туче, потом призраки первых гор на горизонте... [15].

Элементы аудиального и осязательного восприятия, которые вначале встречались нечасто, постепенно становятся значимыми, наряду со зрением и запахом. Описание Кавказа – кульминация чувств героев, которые наслаждаются своей любовью и возможностью быть рядом. Текст насыщен перцептивной лексикой, отражающей все виды восприятия:

Горячее солнце было уже сильно, чисто и радостно. В лесах лазурно светился, расходился и таял душистый туман, за дальними лесистыми вершинами сияла предвечная белизна снежных гор... Назад я проходил по знойному и пахнущему из труб горящим кизяком базару нашей деревни <…>; *Потом мы уходили на берег,* <…> *купались и лежали на солнце до самого завтрака*; <…>*в знойном сумраке нашей хижины под черепичной крышей тянулись через сквозные ставни горячие, веселые полосы света*; *всю ночь слышался* <…> *глухой стук в барабан и горловой, заунывный, безнадежно-счастливый вопль как будто все одной и той же бесконечной песни* и др. [14] В приведенных цитатах встречается как прямое указание на один из видов перцепции: зрительной (*лазурно светился, сияла белизна*), слуховой (*слышался глухой стук, горловой, заунывный вопль*), осязательной (*горячее/горячий, знойному/знойном*), обонятельной (*душистый, пахнущему*), так и синестезия, включающая не только рецепторные, но и ментальные ощущения: горячее солнце *чисто и радостно; знойный сумрак, горячие, веселые полосы света; безнадежно-счастливый вопль.*

Как видим, в тексте постепенно изменяется восприятие мира героем: сначала его восприятие мира сведено к минимуму, но постепенно, с ощущением свободы включаются все перцептивные возможности. В данном случае не приходится говорить о какой-либо перцептивной доминанте человека пишущего, тут система восприятия используется для выражения идеи любви как полноты бытия. И.А. Бунин играет с перцептивными языковыми подсистемами, переходя от скудости восприятия к полноте.

У Куприна иной способ использования перцептивной лексики в создании художественного образа. В его текстах встречается лексика, связанная с различными рецепторными каналами, однако многие тексты ориентированы на определенный тип восприятия, который доминирует над остальными, при этом преобладающая перцепция тесно связана с процессами мышления и понимания персонажей.

В рассказе «Гранатовый браслет» перцептивной доминантной является аудиальная сенсорика. (Хотя в работе Н.Л. Зыховской говорится о важности запаха [16]). Это задано уже в самом начале текста. В качестве эпиграфа писатель использует название части одной из сонат Л.В. Бетховена: L. van Beethoven Son. (op. 2, № 2) largo appassionato. М.Е. Пылаев, анализируя этот рассказ с музыковедческой точки зрения, указывает на прямые аналогии композиции музыкального произведения и художественного текста [16, с. 29]. Искусствовед соотносит и звучание сонаты с отношениями между главными героями. Так, например, он указывает на прямое соответствие финалов двух произведений: «Здесь можно усмотреть смысловую параллель с гибелью Желткова – неслучайно местоположение данного трагического события в рассказе примерно совпадает с местоположением драматического сдвига в музыке медленной части сонаты! Последнее же проведение рефрена звучит октавой выше, чем два предыдущих, благодаря чему оно вносит просветление – очень сходное с мягким, утешающим по характеру "посмертным" обращением Желткова к Вере» [17, с. 31]. Предполагается, что, читая рассказ, читатель должен слышать ту часть сонаты, которая указана в качестве эпиграфа, и постоянно соотносить звучание музыки с развитием событий в тексте.

Кроме этого, аудиальные характеристики являются значимым элементом для создания образов персонажей, описания отношений между ними, выражения авторской оценки.

Главная героиня на протяжении всего рассказа связана со звуком, в отличие от Анны, для которой основные рецепторы – зрение и обоняние. Например, при первом описании сестер сказано, что княгиня Вера имеет хороший слух: *Близко на шоссе* ***послышались знакомые*** *звуки автомобильного трехтонного рожка. Это подъезжала сестра княгини Веры – Анна Николаевна Фриессе* <…>. ***Тонкий слух не обманул*** *Веру* [18, с. 277]. В то же время при описании Анны подчеркивается ее внимание к запаху или цвету: *Знаешь, чем* ***пахнет*** *морская вода во время прибоя? Представь себе – резедой* [18, с. 278]. Для княгини Шеиной это кажется странным: *Вера ласково улыбнулась: – Ты фантазерка* [18, с. 278], значит, ее обоняние не настолько чутко к оттенкам запахов. Другие персонажи рассказа тоже охарактеризованы с помощью перцептивной лексики, прямо или опосредованно связанной со звуками: *Князь Василий Львович привез с собой вдовую сестру Людмилу Львовну* <…>, *полную, добродушную и* ***необыкновенно молчаливую*** *женщину; светского молодого богатого шалопая и кутилу Васючка́,* <…> *очень приятного в обществе* ***уменьем петь и декламировать*** <…>*;* ***знаменитую пианистку*** *Женни Рейтар* <…> [18, с. 282].

Особую роль в рассказе играет генерал Аносов, который становится двойником Бетховена. На это указывает ряд деталей. «Почти оглохший», он при этом безумно любит оперу и имеет чуткий музыкальный слух. (На наш взгляд, слова повествователя о генерале «*Как и многие глухие, он был страстным любителем оперы*» – весьма спорное утверждение. Это, скорее, индивидуальная черта, связанная с музыкальной памятью).

Ему дано чувствовать больше, чем остальным, потому что генерал умеет прислушиваться к сердцам людей, окружающих его, именно он понимает искренность и глубину любви Желткова к княгине Вере. Примечательно то, что генерал Аносов использует слуховой рожок, с помощью которого когда-то врачи слушали ритм сердца и дыхание пациента. Можно говорить о том, что метафора 'слышать сердцем' буквально воплощается в образе Аносова со слуховым рожком. Именно генералом сформулирована мысль, которая является основой повести: «*любовь должна быть трагедией*», он же наталкивает Веру на мысль, что любовь, которая встретилась на ее пути, – исключительная.

Одной из важных характеристик звука в рассказе «Гранатовый браслет» становится его сила (громкость и резкость). Автор часто подчеркивает, что Вера Николаевна говорит тихо (или ее не слышат): *Перед тем, как уходить, Вера подошла к мужу и* ***сказала*** *ему* ***тихо*** <…> [18, с. 299]; *Вера тихо дотронулась до его плеча: – Лучше не нужно, – сказала она. Но Василий Львович или* ***не расслышал ее слов****, или не придал им значения* [18, с. 294]; *– Вы видели когда-нибудь такую любовь, дедушка? –* ***тихо спросила*** *Вера* [18, с. 302]. (Как видим, это наречие может характеризовать действия, одновременно указывая на важность аудиального восприятия для персонажа).

Одновременно в тексте часто упоминается, что при появлении Веры слышны громкие, резкие и часто неприятные для слуха звуки: <…> *вдруг огромная сирена на маяке* ***ревела*** *днем и ночью,* ***точно бешеный бык****.* <…> ***гремели*** *железные кровли дач,* <…> ***хлопали*** *двери, и дико* ***завывало*** *в печных трубах*

[18, с. 274]; *Близко на шоссе* ***послышались*** *знакомые* ***звуки автомобильного трехтонного рожка*** [18, с. 276]; *Фриессе довез Веру Николаевну до ворот ее дачи и, быстро описав круг, исчез в темноте со своим* ***ревущим и пыхтящим*** *автомобилем* [18, с. 306]. Подчеркивается громкость и резкость тона брата Веры – князя Николая Булат-Тугановского: *Княгиня Вера с неприятным чувством поднялась на террасу и вошла в дом. Она еще издали услышала* ***громкий голос*** *брата Николая* <…> [18, с. 306]; *Жалеть его нечего!* – ***резко отозвался*** *Николай* <…> [18, с. 308]; *Так нельзя!* – ***кричал*** *он* <…> [18, с. 312]. (Ср.: Реветь – «1. Издавать рёв (1, 3 зн.*). Бык, олень ревёт. Толпа ревёт. Ревела буря. Море ревело. Ревёт пароходный гудок. Мотор ревёт*». Рёв – «1. Протяжный громкий крик некоторых животных или истошный крик, вопль человека, людей. *Оглушительный рёв медведя, быка. Рёв толпы. С рёвом двинуться к трибунам.* 2. Разг. Громкий плач. *Унять чей-л. рёв. Малыши подняли рёв.* 3. Сильный шум, гул, напоминающий протяжные громкие крики животных. *Рёв бури. Рёв мотора, двигателя, турбины. Рёв горного потока. С рёвом пронеслись самолёты*» [19].).

Из-за таких звуков Вера как будто не может услышать негромкое признание в любви Желткова. Интересно, что в тексте сначала нет указаний на то, что у героя тихий голос: Вера хорошо слышит его по телефону, но при описании его разговора с братом и мужем княгини подчеркивается, что он «говорил глухо», «тихо», «шептал», даже «пролепетал омертвевшими губами». Получается, что перед смертью Желтков окончательно теряет голос, но именно после трагического события Вера Николаевна слышит, как он разговаривает с ней. Смерть Желткова изменяет княгиню. Ей открывается таинство великой любви, недоступное почти никому из окружающих ее, вроде бы близких ей людей. Именно музыка сопровождает процесс изменения главной героини, и соната Бетховена является той кульминационной точкой, которая указывает на произошедшие метаморфозы.

Как видим, происходит постоянная корреляция героев по отношению к доминирующему типу восприятия. Однако здесь важным для А.И. Куприна становится связь перцепции с когнитивными процессами. Так, сестра Веры Анна **видит** редкие оттенки цвета, замечает запахи, но это не дает ей возможности **разглядеть/понять**, хотя обычно именно зрительное восприятие лежит в основе осознания всего, что происходит вокруг человека. Н.К. Рябцева пишет об этом: «Зрение не только самый главный источник информации для человека, но и самый надежный способ ее верификации. *Увидеть* значит *(у)знать, поверить, понять, убедиться, удостовериться, получить доказательства, свидетельства, подтверждения* и т.п. <…> Достаточно сказать, что большинство слов и выражений, описывающих ментальную сферу человека, “произошло” от лексики, описывающей зрительное восприятие, точнее, работа мозга концептуализируется в языке по образу и подобию работы зрения; есть даже выражение *мысленный взор*, ср. *прозреть, изменить взгляд на жизнь* <…>» [20, с. 269]. Тождество **видеть/понимать** характерно для мужа Веры, князя Василия Львовича. Он говорит брату Веры во время разговора с Желтковым: «*Главное, это то, что я* ***вижу*** *его лицо, и я* ***чувствую****, что этот человек не способен обманывать и лгать заведомо»* [18, с. 313]. И затем рассказывает жене: «*Я* ***не сводил с него глаз и видел каждое его движение, каждое изменение его лица.*** *И для него не существовало жизни без тебя. Мне казалось, что я присутствую при громадном страдании, от которого люди умирают, и* ***я даже почти понял****, что передо мною мертвый человек»* [18, с. 316].

В рассказе «Гранатовый браслет» семантика понимания связана не со зрительным, а со слуховым восприятием, но осмысление сопряжено не с обычным умением слышать, доступным каждому, а с особым даром. Постоянно подчеркивается, что у княгини Веры доминирует слуховой тип восприятия, но она не **расслышала** великую любовь, а старик, практически лишенный слуха, смог сразу уловить суть происходящего, то есть **слышал = понимал.**

В рассказе «Морская болезнь» перцептивная доминанта связана со вкусом [21]. Главная героиня, находящаяся на корабле, испытывает приступ морской болезни. Ее описание связано с ощущениями, сконцентрированными в груди, животе и ротовой полости:

Мучительное, ***долгое, тянущее чувство*** *какой-то отвратительной* ***щекотки*** *начиналось у нее* ***в груди и в животе,*** *и от него холодел лоб и* ***во рту набиралась жидкая щиплющая слюна*** [21, с. 65].

Тошнота и рвота связывают разные рецепторы, объединяя визуальное и вкусовое восприятие с осязательной перцепцией:

Но вдруг ***в глазах*** *ее стало* ***мутно*** *и* ***зелено****,* ***раздражающая щекотка подступила к горл****у, сердце бессильно* ***затрепыхалось*** *где-то глубоко внизу,* ***в животе****. Елена едва успела вскочить и наклониться над бортом* [21, с. 68].

Приступ морской болезни влияет на сознание, заставляя Елену изменить отношение к тому, о чем она думает: ***теперь*** *ей было* ***все равно****, все в мире для нее было как-то* ***скучно****,* ***неинтересно*** *и* ***вяло*** [21, с. 67].

В дальнейшем тошнота становится указанием на внутреннее изменение героини, при этом важную роль в тексте играют прилагательные *сладкий* и *горький.*

Указание на сладкий вкус в художественной картине мира А.И. Куприна часто связано с похотью (это отражено и в формировании переносных значений вкусовых лексем в русском языке [22]). Так, например, взгляд молодого помощника капитана, неприятный героине, описывается через перцептивное прилагательное: <…> *Он глядел на нее* ***сладкими****, тающими, закатывающимися* ***глазами*** <…> [21, с. 66]. Мужчина, помогая Елене пережить приступ морской болезни, приводит ее в свою каюту. Он успевает только поцеловать героиню, но она переживает случившееся как невольный адюльтер, так как у нее продолжается приступ морской болезни: <…> *опять томительное, противное, предсмертное ощущение обморока обессилило ее.*

Поцелуй и вкус губ насильника становятся символом падения:

В ужасе и гневе она начала кричать без слов, пронзительно, но он своими толстыми, открытыми и мокрыми губами зажал ей рот. Она барахталась, ***кусала его губы****, и когда ей удавалось на секунду отстранить свое лицо, кричала и* ***плевалась*** [21, с. 75]. На этом и заканчивается совершенное насилие: *В эту минуту постучали в дверь* [21, с. 75].

Елена рассказывает обо всем мужу как о воображаемом происшествии.

Сначала, выслушав признание, муж интересуется: *Но он тебе нравился? Ты испытала* ***сладость любви****?* [21, с. 80]. Однако чувства, испытываемые героиней, прямо противоположны. После своего рассказа она *с* ***горькими*** *и радостными слезами* прижалась к груди мужа. В данном случае вкусовая перцепция указывает не только на неприятности и «выражение огорчения» [22, с. 17], но и на облегчение, которое испытывает Елена, поделившись с тем, кого считала близким человеком. Однако муж не верит, что адюльтер не был совершен, предполагая, что женщина может родить ребенка или заразиться после всего случившегося.

Переживания приводят к изменению внешности героини. Особенно яркой чертой становятся губы, опосредованно связанные с вкусовой перцепцией:

Елена, бледная после бессонной ночи, похудевшая, с темными кругами вокруг глаз, с ***сухими, потрескавшимися губами****, уже почти одетая, торопливо доканчивала свой туалет* [20, с. 82].

Женщина не может простить себя. В качестве наказания она выбирает уход к другому мужчине:

<…> *я еду к Васютинскому, и ты, конечно, поймешь,* ***что*** (выделено А.И. Куприным) *я буду делать во всю мою жизнь* [21, с. 83].

Таким образом, анализ лексической системы восприятия в рассказах «Морская болезнь» и «Гранатовый браслет» позволяет выявить систему перцептивных образов, характерную для художественной картины миры А.И. Куприна. Перцептивной доминантой рассказа «Гранатовый браслет» становится звук. Это обусловлено значением музыкальной составляющей произведения, но также раскрывается через аудиальные характеристики и интенсивность описанных в тексте звуков. Звуковая перцепция становится сюжетообразующей, создавая яркие мотивы и художественные образы в произведении. Доминантой рассказа «Морская болезнь» является вкусовое восприятие, базирующееся на ощущении тошноты.

В проанализированных произведениях А.И. Куприна можно выделить перцептивную доминанту, важную для создания художественной картины мира. При этом преобладание одного из сенсорных каналов обусловлено не только и не столько перцептивными особенностями автора, но замыслом художественного текста, определяющим его композицию, развитие сюжета, характеристику и взаимоотношения героев.

В рассказе «Гранатовый браслет» слуховой канал явно выделен как сюжетообразующий, что указывает на значимость художественного концепта «Слуховое восприятие» в ХКМ писателя.

В рассказе «Морская болезнь» доминирует вкусовая перцепция, определяющая тошноту не только как физиологическое, но и как нравственное понятие.

Таким образом, подтвердилась гипотеза о том, что перцептивная доминанта – это авторский выбор, подчиненный его замыслу.

Библиографический список

1. Ухтомский А.А. *Доминанта. Статьи разных лет. 1887–1939*. Санкт-Петербург: Питер, 2002.
2. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург, 2000.
3. Горелов И.Н., Седов К.Ф. *Основы психолингвистики*. Москва: Издательство «Лабиринт», 2001.
4. Степанов С.С. *Популярная психологическая энциклопедия*. Москва: Издательство «Эксмо», 2005.
5. Николина Н.А. Способы обозначения запахов в современном русском языке. *Русский язык в школе*. 1998; № 1: 77–84.
6. Рузин И.Г. *Модусы перцепции (зрение, слух, осязание, обоняние, вкус) и их выражение в языке*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Москва, 1995.
7. Кочетков П.Н. *Лексика восприятия в русской поэзии конца XIX – начала XX века (на материале поэзии В.Я. Брюсова)*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва: МПГУ, 1992.
8. Макарова С.А. Звуковая картина мира в поэтическом творчестве А.А. Фета (к вопросу о взаимодействии поэзии и музыки). *Язык и культура*: Третья Международная конференция докладов. Киев, 1994; Ч. 1: 205–212.

9. Атаманова Н.В. Поэтическая звуковая картина мира: теоретические основы и подходы к практическому исследованию. *Indian Journal of Science and Technology*. 2015; Vol. 8 (S10): 23–33.
10. Зыховская Н.Л. *Мир запахов в философско-культурной картине мира (Оппозиция «своё» и «чужое» на примере романа И. Гончарова «Фрегат «Паллада»»)*. Available at: http://kultura174.ru/Publications/RussLit_section_1/Show?id=7621
11. Попова З.Д., Стернин И.А. *Очерки по когнитивной лингвистике*. Воронеж, 2001.
12. Рябцева Н.К. *Язык и естественный интеллект*. Москва: Academia, 2005.
13. Булюбаш А.Ю. *Модусы перцепции и способы их языковой объективации в поэтической модели мира И.А. Бунина и Н.А. Заболоцкого*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Армавир, 2017. Available at: http://www.adygnet.ru/sites/default/files/%20A.%20КД%20Июнь.pdf
14. Трифонова А.В. *Поэтический мир Иосифа Бродского: перцептивный аспект*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Смоленск, 2014.
15. *Бунин И.А. Кавказ. Собрание сочинений: в 9 т. Москва: Художественная литература, 1966; Т. 7. Available at:* https://ilibrary.ru/text/1811/p.1/index.html
16. Зыховская Н.Л. Художественные функции ольфакторных включений в «Гранатовом браслете». *Челябинский гуманитарий*. 2010; № 2 (11): 29–32.
17. Пылаев М.Е. Музыка в рассказе Александра Куприна «Гранатовый браслет». *Литература (приложение к газете «Первое сентября»)*. 2009; № 15 Available at: http://lit.1september.ru/article.php?ID=200901511
18. Куприн А.И. Гранатовый браслет. *Повести и рассказы*. Москва: Художественная литература, 1984: 273–320.
19. Кузнецов С.А. Большой толковый словарь русского языка. Available at: http://gufo.me/content_kuznec/revet-115550.html#ixzz4Z8n64mRr
20. Рябцева Н.К. Ментальная лексика, когнитивная лингвистика и антропоцентричность языка. *Труды Международного семинара «Диалог'2000» по компьютерной лингвистике и ее приложениям*. Протвино, 2000; Т. 1: Available at: http://www.dialog-21.ru/digest/2000/articles/ryabtseva/
21. Куприн А.И. Морская болезнь. *Собрание сочинений*: в 9 т. Москва: Издательство «Правда», 1964; Т. 5: 59–83.
22. Щуклина Т.Ю. *Семантическое развитие прилагательных со значением вкуса в истории русского языка*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Казань, 1995.

References

1. Uhtomskij A.A. *Dominanta. Stat'i raznyh let. 1887-1939*. Sankt-Peterburg: Piter, 2002.
2. Rubinshtejn S.L. *Osnovy obschej psihologii*. Sankt-Peterburg, 2000.
3. Gorelov I.N., Sedov K.F. *Osnovy psiholingvistiki*. Moskva: Izdatel'stvo «Labirint», 2001.
4. Stepanov S.S. *Populyarnaya psihologicheskaya `enciklopediya*. Moskva: Izdatel'stvo «`Eksmo», 2005.
5. Nikolina N.A. Sposoby oboznacheniya zapahov v sovremennom russkom yazyke. *Russkij yazyk v shkole*. 1998; № 1: 77-84.
6. Ruzin I.G. *Modusy percepcii (zrenie, sluh, osyazanie, obonyanie, vkus) i ih vyrazhenie v yazyke*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 1995.
7. Kochetkov P.N. *Leksika vospriyatiya v russkoj po`ezii konca XIX – nachala XX veka (na materiale po`ezii V.Ya. Bryusova)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Moskva: MPGU, 1992.
8. Makarova S.A. Zvukovaya kartina mira v po`eticheskom tvorchestve A.A. Feta (k voprosu o vzaimodejstvii po`ezii i muzyki). *Yazyk i kul'tura*: Tret'ya Mezhdunarodnaya konferenciya dokladov. Kiev, 1994; Ch. 1: 205-212.
9. Atamanova N.V. Po`eticheskaya zvukovaya kartina mira: teoreticheskie osnovy i podhody k prakticheskomu issledovaniyu. *Indian Journal of Science and Technology*. 2015; Vol. 8 (S10): 23-33.
10. Zyhovskaya N.L. *Mir zapahov v filosofsko-kul'turnoj kartine mira (Oppoziciya «svoe» i «chuzhoe» na primere romana I. Goncharova «Fregat "Pallada"»)*. Available at: http://kultura174.ru/Publications/RussLit_section_1/Show?id=7621
11. Popova Z.D., Sternin I.A. *Ocherki po kognitivnoj lingvistike*. Voronezh, 2001.
12. Ryabceva N.K. *Yazyk i estestvennyj intellekt*. Moskva: Academia, 2005.
13. Bulyubash A.Yu. *Modusy percepcii i sposoby ih yazykovoj ob`ektivacii v po`eticheskoj modeli mira I.A. Bunina i N.A. Zabolockogo*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Armavir, 2017. Available at: http://www.adygnet.ru/sites/default/files/%20A.%20KD%20Iyun'.pdf
14. Trifonova A.V. *Po`eticheskij mir Iosifa Brodskogo: perceptivnyj aspekt*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Smolensk, 2014.
15. Bunin I.A. Kavkaz. *Sobranie sochinenij:* v 9 t. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1966; T. 7. Available at: https://ilibrary.ru/text/1811/p.1/index.html
16. Zyhovskaya N.L. Hudozhestvennye funkcii ol'faktornyh vklyuchenij v «Granatovom braslete». *Chelyabinskij gumanitarij*. 2010; № 2 (11): 29-32.
17. Pylaev M.E. Muzyka v rasskaze Aleksandra Kuprina «Granatovyj braslet». *Literatura (prilozhenie k gazete «Pervoe sentyabrya»)*. 2009; № 15 Available at: http://lit.1september.ru/article.php?ID=200901511
18. Kuprin A.I. Granatovyj braslet. *Povesti i rasskazy*. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1984: 273-320.
19. Kuznecov S.A. Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka. Available at: http://gufo.me/content_kuznec/revet-115550.html#ixzz4Z8n64mRr
20. Ryabceva N.K. Mental'naya leksika, kognitivnaya lingvistika i antropocentrichnost' yazyka. *Trudy Mezhdunarodnogo seminara «Dialog'2000» po komp'yuternoj lingvistike i ee prilozheniyam*. Protvino, 2000; T. 1: Available at: http://www.dialog-21.ru/digest/2000/articles/ryabtseva/
21. Kuprin A.I. Morskaya bolezn'. *Sobranie sochinenij*: v 9 t. Moskva: Izdatel'stvo «Pravda», 1964; T. 5: 59-83.
22. Schuklina T.Yu. *Semanticheskoe razvitie prilagatel'nyh so znacheniem vkusa v istorii russkogo yazyka*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Kazan', 1995.

Статья поступила в редакцию 29.09.22

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-381-384

Yu Lu, *postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: yulu3170@163.com*

EXPRESSIVE-FIGURATIVE DESCRIPTIVE PREDICATES: ATYPICAL CASES. The article studies atypical cases of expressive-figurative descriptive predicates (hereinafter, expressive-figurative DP) in sentences. Some varieties of atypical cases of expressive-figurative DP and their features are shown. Analyzing occasional author's expressive-figurative DP, the researcher describes the dynamic process of constructing the semantics of expressive-figurative DP using the theory of conceptual integration and show the true intention of the writer or speaker. As a result of the research, the following conclusions are obtained: atypical expressive-figurative DP is often used in literary texts, they are characterized by individuality, expressiveness, figurativeness and irregularity, they reflect the author's idiostyle. To illustrate this statement, the researcher uses materials taken from the national corpus of the Russian language. The following methods are used in the work: descriptive method, method of component analysis and contextual analysis.

Key words: **expressive-figurative descriptive predicates, atypical cases, occasional author's descriptive predicates, individuality, author's idiostyle.**

Юй Лу*, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: yulu3170@163.com*

ЭКСПРЕССИВНО-ОБРАЗНЫЕ ОПИСАТЕЛЬНЫЕ ПРЕДИКАТЫ: НЕТИПИЧНЫЕ СЛУЧАИ

Данная статья посвящена изучению нетипичных случаев экспрессивно-образных описательных предикатов (далее экспрессивно-образные ОП) в предложениях. Показаны некоторые разновидности нетипичных случаев экспрессивно-образных ОП и их особенности. Анализируя окказиональные авторские экспрессивно-образные ОП, мы попытались описать динамический процесс построения семантики экспрессивно-образных ОП с помощью теории концептуальной интеграции и показать истинный замысел пишущего или говорящего. В результате исследований получены следующие выводы: нетипичные экспрессивно-образные ОП часто употребляются в художественных текстах, они характеризуются индивидуальностью, выразительностью, образностью и нерегулярностью, в них отражается идиостиль автора. Для иллюстрации нашего утверждения мы использовали материалы, взятые из Национального корпуса русского языка. В работе использованы следующие методы: описательный, метод компонентного анализа и контекстуального анализа.

Ключевые слова: **экспрессивно-образные описательные предикаты, нетипичные случаи, окказиональные авторские описательные предикаты, индивидуальность, идиостиль автора.**

В русском языке в широком смысле описательные предикаты (ОП) определяется как «единица “косвенной номинации”, которая состоит из глагольного компонента с переосмысленным исходным значением и именного компонента; она обладает семантической целостностью и выполняет синтаксическую функцию простого глагольного сказуемого (ОП-1) или сочетания подлежащего и сказуемого (ОП-2)» [1, с. 13]. Например: *принимать участие – участвовать, заливаться слезами – плакать, его охватила радость – он обрадовался* и т. д.

Впервые выделено и описано поле описательных предикатов в диссертации В.А. Кузьменковой «Типология описательных предикатов и их аналогов в современном русском языке». По мнению В.А. Кузьменковой, в поле ОП функционируют 5 групп: «ядерная группа, группа в ближайшей к ядру периферии, фазисная группа, каузативная группа, группа экспрессивных (изобразительных) ОП» [1, с. 46]. Хотя экспрессивно-образные ОП находятся на периферии поля ОП, мы полагаем, что исследование экспрессивно-образных ОП должно быть более детально разработано и дополнено.

Особенность ОП экспрессивной группы состоит в том, что «глагольный компонент в подобной группе ОП экспрессивно окрашен и привносит дополнительные значения «интенсивности», «полноты и глубины действия или состояния. <...> Экспрессивные ОП, образованные по способу метафоризации, особенно часто употребляются в художественных текстах и в повседневной речи» [1, с. 54–57].

Развивая идеи В.А. Кузьменковой, мы употребляем термин «экспрессивно-образные ОП» для обозначения особенностей группы экспрессивных ОП. Исследуя материалы с экспрессивно-образными ОП, мы разделили частотные экспрессивно-образные ОП и их нетипичные случаи. Частотные экспрессивно-образные ОП типа *охватила радость, загорелась радость* и некоторые другие, которые встречаются часто, мы не будем рассматривать. В данной статье мы попытаемся описать нетипичные случаи экспрессивно-образных ОП (ср., *обволакивает страсть, заразиться радостью* и т. п), которые довольно редко встречаются в текстах. В этом и заключается цель данной работы. В задачи входит описание нетипичных случаев экспрессивно-образных ОП, демонстрация их функций, выраженных в предложениях-высказываниях.

Актуальность исследования обусловлена тем, что знание и описание нетипичных случаев экспрессивно-образных ОП, помогающих оптимальным образом выразить художественный замысел автора, понимание нюансов и оттенков, выраженных нетипичными экспрессивно-образными ОП, позволяет читателю или адресату получить информацию с разного ракурса.

Научная новизна исследования состоит в том, что впервые представлены нетипичные экспрессивно-образные ОП, описаны их особенности и преимущества.

Практическая значимость исследования заключается в том, что материалы и результаты исследования помогают изучающим русский язык распознавать и понимать нетипичные случаи экспрессивно-образных ОП в предложениях или в текстах, содействуют читателю или адресату в более глубоком понимании замысла автора.

Материалом исследования послужили предложения, заимствованные из Национального корпуса русского языка, а также тексты из произведений русской классической литературы. В работе мы применяем метод семантико-синтаксического описания, когнитивный метод и метод контекстуального анализа.

Экспрессивно-образные ОП как одно из языковых средств выразительности широко используются в художественных произведениях, публицистике и повседневной речи. Например, *Его мучила тоска. Его съедала тоска. Его охватила тоска* и т. п. Приведенные синонимичные структуры образуют семантическую парадигму предложений, построенных на основе одного денотата (он тосковал/затосковал). Благодаря экспрессивно-образным ОП эти предложения характеризуются экспрессивностью и образностью, каждое из этих предложений отличается некой семантической величиной типа фазисность, оценочность, полнота состояний или действий и т. д. Однако в живом языке неожиданно встречаются явления, которые не представляют собой закономерности, в том числе и нетипичные случаи экспрессивно-образных ОП.

Нетипичные экспрессивно-образные ОП – это ОП, которые не соответствуют общепринятым языковым нормам, характеризуются индивидуальностью и нерегулярностью и довольно редко встречаются. Употребление нетипичных ОП позволяет выразить художественный замысел писателя, создать неповторимый художественный мир.

Окказиональные авторские ОП (или индивидуально-авторские ОП) являются наиболее распространенным средством для отражения нетипичных случаев экспрессивно-образных ОП.

В книге «Русский язык. Энциклопедия» (гл. ред. Ю.Н. Караулов) об окказионализмах написано следующее: «Окказионализмы создаются специально, нарочно (этим они отличаются от спонтанно совершаемых нарушений нормы – речевых ошибок), всегда «привязаны» к определённому контексту, ситуации, понятны на фоне данного контекста, ситуации и той модели или единичного образца, которые послужили базой для их создания» [2, с. 283].

ОП окказиональные авторские – это ОП «“неузуальные”, не соответствующие общепринятому употреблению, характеризующиеся индивидуальным вкусом, обусловленные специфическим контекстом употребления» [3, с. 5].

Подавляющее большинство данных ОП построены при помощи метафоры. «Метафора есть акт утверждения индивидуального миропонимания, акт субъективной изоляции. В метафоре резко выступает строго определенный, единичный субъект с его индивидуальными тенденциями мировосприятия» [4, с. 89].

Чтобы конкретно понять процесс метафорического построения семантики окказиональных авторских экспрессивно-образных ОП, мы попытаемся воспользоваться теорией когнитивной интеграции, так как концептуальная интеграция открывает более глубокий путь для анализа сложных и свежих метафорических выражений.

Концептуальная интеграция – одна из объяснительных моделей процесса концептуализации метафор, разработанная Ж. Фоконье и М. Тернером. Если теория концептуальной метафоры представляет собой статическую интерпретацию конкретных воплощенных метафор, сформированных людьми под длительным влиянием культуры и общества, то теория концептуальной интеграции в большей степени ориентирована на новые и динамичные метафорические познавательные процессы.

Теория концептуальной интеграции рассматривает метафору как взаимную проекцию человеческого ментального пространства на ментальном уровне, а не как простое отображение из исходной области в целевую, предложенное Лаккоффом и Джонсоном в теории концептуальной метафоры [5]. Ментальное пространство можно рассматривать как временное вместилище информации в определенной области, содержащее элементы и взаимосвязи в конкретной ситуации, которую говорящий воспринимает, запоминает, представляет или иным образом понимает [6].

Сеть концептуальной интеграции состоит из четырех основных элементов: двух исходных пространств (исходное пространство 1 (input space 1) и исходное пространство 2 (input space 2)), общего пространства (generic space) и пространства интеграции или пространства смешивания или бленд (blended space or blend). Теория концептуальной интеграции может объяснить не только значение дискурса, но и процесс его смыслообразования и понимания, что позволяет процессу смыслообразования быть конкретным и интуитивным.

Схема сети концептуальной интеграции выглядит следующим образом:



Теория концептуальной интеграции имеет важные последствия для интерпретации нетрадиционных и авторских метафор, а также большое значение для динамического когнитивного процесса метафоры.

Приведем пример с окказиональными авторскими экспрессивно-образными ОП, проанализированный на основе теории концептуальной интеграции:

*«А он-то, мерзавец, негодяй, подлец, ничего не понимал, обижался на маму, что отдала их в интернат! Бежал, торопясь, **захлёбываясь раскаянием**. Но папа был ещё жив. Бледный, почти синий, почти бесплотный, почти безволосый»* (И. Грекова. Фазан (1984)).

Захлебываясь раскаянием – он **захлебывался раскаянием** – он **сильно раскаивался.**

Окказиональный авторский экспрессивно-образный ОП представляет в соответствии с моделью концептуальной интеграции Г. Фоконье и М. Тернера [7], согласно которой метафоризация не исчерпывается проекцией из сферы-источника в сферу-цель, как утверждается в теории концептуальной метафоры, а включает в себя формирование смешанных ментальных пространств, порождающих смыслы в самом процессе концептуальной интеграции. При помощи концептуальной интеграции образуется образ глубоких переживаний и несомненного интенсивного раскаяния.

Захлебываться несов. к захлебнуться: ‘1. Набрав в рот жидкости, задохнуться или поперхнуться. 2. Почувствовать затруднение, перебои в дыхании (во время быстрой и взволнованной речи, смеха, плача) (Ожегов); 2. Испытать затруднение в дыхании, стеснение в груди от какого-л. сильного чувства’ (МАС);

‘1. Зачерпнув, набрав в рот воды, задохнуться, поперхнуться ею. 2. перен. Переживая высшую степень какого-нибудь чувства, испытать душевное стеснение (·разг.) ’ (Толковый словарь Ушакова).

Раскаяние: ‘ Сознание своей вины, сожаление о совершенном проступке’ (МАС); ‘Чувство сожаления по поводу своего поступка, проступка. Чувство раскаяние’ (Ожегов).

Рассмотрим процесс концептуальной интеграции в образовании индивидуально-авторского ОП *захлебываться раскаянием*:

Общее пространство	
Состояние человека	
Исходное пространство 1	**Исходное пространство 2**
Захлебнуться – переживание какого-нибудь чувства	*Раскаяние – чувство раскаяния*
Смешанное пространство (бленд)	
захлебываясь раскаянием – сильное переживание / неприятное чувство)	

Концептуальная интеграция представляет собой мгновенный процесс творческого соединения информативных элементов в системе ментальных пространств. Ее суть состоит в совмещении двух ментальных пространств эмоционального чувства сожаления и раскаяния и физического воплощения этого чувства через перебои дыхания, результатом которого является пространство-бленд, пространство со смешанными характеристиками, вбирающими в себя свойства двух исходных пространств.

Приведем еще примеры с нетипичными экспрессивно-образными ОП:

*«А у Мишки голова закружилась от сильного волнения, и сердце **затокало радостью**»* (А.С. Неверов. Ташкент — город хлебный (1923)).

У Мишки сердце **затокало радостью** – Мишка **обрадовался.**

Слово *затокать* нашли только в толковом словаре Даля: ‘1. Начать токать, тикать, тукать, колотить или стучать. 2. Заткать что, начинать ткать, заделать что на стану’ (В.И. Даль).

В приведенной ситуации мы берем следующее толкование: ‘1. *Стучать*: 1. Производить стук, шум ударами. 2. (1 и 2 л. не употр.). Об ощущении частого и сильного пульсирования’.

Общее пространство	
Чувство / ощущение человека	
Исходное пространство 1	**Исходное пространство 2**
затокать – об ощущении сильного пульсирования	*радость – радостное чувство*
Смешанное пространство (бленд)	
Затокать радостью – сильное радостное чувство	

*«Прогулявшись с ребятами, я тоже **«заразилась» радостью** Рождества»* (Тропинка к истокам русской культуры // «Народное творчество», 2004).

Я **заразилась радостью** – я **начала радоваться.**

Заразиться: ‘1. Восприняв заразу, заболеть. 2. перен. Воспринять, усвоить от других что-н.’ (Ожегов).

Общее пространство	
Чувство человека	
Исходное пространство 1	**Исходное пространство 2**
заразиться – восприятие чего-либо (чувства, ощущения, запах и т. д.)	*радость – радостное чувство*
Смешанное пространство (бленд)	
заразиться радостью – восприятие радостного чувства – начать радоваться	

*«Пусть доживает. И когда третьего июля пересохло горло, а на глаза **вышли слёзы** – не страха, а жалости, жалости к себе – не случайно с его губ сорвались «братья и сёстры»»* (Александр Солженицын. В круге первом, т. 1, гл. 1–25 (1968) // «Новый Мир», 1990).

*На глаза **вышли слёзы** – он **заплакал.***

Общее пространство	
действие человека	
Исходное пространство 1	**Исходное пространство 2**
выйти – действие изнутри	*слёзы – жидкость, которая характеризуется текучестью*

Смешанное пространство (бленд)
Вышли слёзы – слёзы текли изнутри – кто-то начал плакать

Итак, приведенные примеры *затокало радостью, заразилась радостью, вышли слезы* также могут быть объяснены посредством процесса концептуальной интеграции, что позволяет создать авторский художественный мир. В процессе концептуализации действительности, т. е. осмысления и интерпретации знаний о мире, строящихся на основании определенных моделей, категорий и стереотипов конкретного языка, формируется авторская концептуальная картина мира. Это помогает читателю глубже понять особый авторский мир.

Следовательно, окказионально-авторские экспрессивно-образные ОП «являются весьма эффективным средством для того, чтобы дать картинам точные краски в литературных произведениях, передать целостность картины» [1, с. 162], однако они понимаются только в контексте, а без контекста текст не всегда понятен.

Существует и другой нетипичный случай экспрессивно-образных ОП, который нарушает общепринятые языковые нормы. Например, при помощи такого типа экспрессивно-образные ОП можно:

– изображать качественную характеристику нового состояния или действия посредством аспектуальности и локализованности во времени: «*Он говорит… Я помню, как пронзила меня неожиданная горечь дядиных слов. Может быть, потому, что обычно он говорил насмешливо, безжалостно. Вот так, **бывало**, редко **улыбался**, но **улыбнётся** – и **радость вспыхнет**, как спичка в темноте. Допив водку, они вымыли руки и вышли во двор. Дядя Кязым, высокий и унылый, а рядом – лошадник, маленький и бодрый, с крепким красным затылком. Дядя поймал Куклу и надел на неё уздечку»* (Ф. Искандер. Лошадь дяди Кязыма (1966)).

Радость вспыхнет – он **внезапно улыбнётся.**

Как видим, *бывало* – прошедшее время, действие *улыбался* происходит в прошлом, т. е. до момента речи Дядя часто насмешливо и безжалостно говорил, и редко улыбался, но вслед за этим будущее время совершенного вида *улыбнётся, радость вспыхнет* указывает на тенденцию – субъект войдёт в новое состояние, хотя на самом деле действие ориентировано на произошедшее событие.

Все вышеприведенные примеры показывают, что нетипичные экспрессивно-образные ОП отличаются от однословных предикатов яркой экспрессивностью, образностью и выразительностью. Авторы с помощью экспрессивно-образных ОП точно и одновременно выразительно описывают различные ситуации, выражают динамику состояния или действия, раскрывают содержание текста и в то же время избегают повторения слов, что позволяет получить художественный эффект.

Таким образом, экспрессивно-образные ОП нетипичных случаев характеризуются нерегулярностью, индивидуальностью. Подавляющее большинство нетипичных случаев экспрессивно-образных ОП метафоризировались. При метафоризации данные ОП приобретают дополнительную семантику с экспрессивной окраской, что придает ОП яркую образность и выразительность.

Кроме того, автор художественного произведения создает собственную индивидуальную метафорическую модель – используя индивидуально-авторские экспрессивно-образные ОП как средство постижения, классификации, представления и оценки какого-то фрагмента действительности при помощи фреймов, относящихся к совершенно иной понятийной области, чтобы выразить свои замыслы в художественном мире. Это и помогает читателю понять авторскую концептуальную картину мира и воспринять тонкие нюансы и оттенки состояний, выраженных автором.

Использование экспрессивно-образных ОП нетипичных случаев позволяет выразить динамический процесс каких-либо ситуаций или событий, показать информацию с разных сторон.

Примечание: в статье использованы следующие ресурсы:

1. *Электронный словарь*. Available at: https://gufo.me/dict/mas
2. *Национальный корпус русского языка*. Available at: http://www.ruscorpora.ru/new/

Библиографический список

1. Кузьменкова В.А. *Типология описательных предикатов и их аналогов в современном русском языке*. Диссертация … кандидата филологических наук. Москва, 2000.
2. Караулов Ю.Н. *Русский язык. Энциклопедия*. Москва: Большая Российская энциклопедия; Дрофа, 1997.
3. Бабенко Н.Г. *Окказиональное в художественном тексте. Структурно-семантический анализ*. Калининград: Издательство КГУ, 1997.
4. Виноградов В.В. *Стиль Пушкина*. Москва: Просвещение, 2001.
5. Лакофф Дж., Джонсон М. *Метафоры, которыми мы живем*. Перевод с английского. Москва: Едиториал УРСС, 2004.
6. Fauconnier G. *Ment al Spaces: Aspects of Meaning Construction in Natural Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
7. Fauconnier G., Turner M. *Conceptual integration networks*. 1998; Vol. 22; № 2: 133–187.

References

1. Kuz’menkova V.A. *Tipologiya opisatel’nyh predikatov i ih analogov v sovremennom russkom yazyke*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2000.
2. Karaulov Yu.N. *Russkij yazyk. `Enciklopediya*. Moskva: Bol’shaya Rossijskaya `enciklopediya; Drofa, 1997.
3. Babenko N.G. *Okkazional’noe v hudozhestvennom tekste. Strukturno-semanticheskij analiz*. Kaliningrad: Izdatel’stvo KGU, 1997.

4. Vinogradov V.V. *Stil' Pushkina*. Moskva: Prosveschenie, 2001.
5. Lakoff Dzh., Dzhonson M. *Metafory, kotorymi my zhivem*. Perevod s anglijskogo. Moskva: Editorial URSS, 2004.
6. Fauconnier G. *Ment al Spaces: Aspects of Meaning Construction in Natural Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
7. Fauconnier G., Turner M. *Conceptual integration networks*. 1998; Vol. 22; № 2: 133-187.

Статья поступила в редакцию 29.09.22

УДК 81-23 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-384-386

***Li Wei,** postgraduate, Higher School of Translation and Interpretation, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: Liwei11111@yandex.ru*

COMPARATIVE ANALYSIS OF RUSSIAN AND CHINESE PHRASEOLOGY ON THE EXAMPLE OF THE EMOTION "JOY". The research presents reflection on the emotional component in the national phraseology of Russia and China, since it is in the stable lexical combinations that the mentality of the people is most clearly expressed. As an example the researcher uses phraseological expressions reflecting the emotion "joy", as well as synonyms and antonyms of this concept in the Chinese and Russian linguocultures. The main method of research is comparison. During the study of the mentioned linguistic material the significant difference in the understanding of the emotion "joy" in the mentioned languages was revealed, as well as in the ways of its linguistic expression on the example of phraseological expressions. So, in Russian joy is interpreted as a certain state of mind with the emphasis on its quality, and in Chinese – as the same, but taking into account the action: marriage, bearing and birth of a child, favorite occupation, thus in Chinese there are many similar words with similar meanings, unlike in Russian. The article shows formal difference between the Russian-Chinese stable combinations by the number of elements and the presence of variability, three groups of Russian-Chinese equivalents by degree of semantic identity (from absolute equivalents to relative equivalents) are distinguished.

Key words: **emotion, phraseology, emotiology, emotive vocabulary, joy, Russian and Chinese linguoculture.**

***Ли Вэй,** аспирант, Высшая школа перевода, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: Liwei11111@yandex.ru*

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ НА ПРИМЕРЕ ЭМОЦИИ «РАДОСТЬ»

В данной статье рассматривается отражение эмоциональной составляющей в национальной фразеологии России и Китая, поскольку именно в устойчивых лексических сочетаниях наиболее отчетливо выражается менталитет народа. В качестве примера взяты фразеологизмы, отражающие эмоцию «радость», а также синонимы и антонимы данного понятия в китайской и русской лингвокультурах. Главный метод исследования – сопоставление. В ходе изучения указанного языкового материала выявлена существенная разница в понимании эмоции «радость» в указанных языках, а также в способах ее языкового выражения на примере фразеологизмов. Так, в русском языке радость толкуется как определенное душевное состояние с акцентом на его качество, а в китайском языке – как то же, но с учетом действия: заключение брака, вынашивание и рождение ребенка, любимое занятие, при этом в китайском языке очень много похожих слов со сходным значением, в отличие от русского. В статье показано формальное отличие русский и китайских устойчивых сочетаний по количеству элементов и наличию вариативности, выделены три группы русско-китайских эквивалентов по степени смысловой тождественности (от абсолютных эквивалентов к относительным).

Ключевые слова: **эмоция, фразеологизм, эмотиология, эмотивная лексика, радость, русская и китайская лингвокультура.**

Эмоция – объект изучения разных наук: философии, психологии, физиологии и лингвистики. Рассмотрение с точки зрения той или иной науки накладывает свой отпечаток на дефиницию этого сложного явления.

Даже с психологической точки зрения эмоция трактуется по-разному: и как особое состояние, и как класс психических состояний и процессов, и как кратковременное переживание, и как сложный комплексный феномен. Большинство ученых согласны, что эмоции непосредственно связаны с субъективным восприятием человеком тех или иных ситуаций, реальных и воображаемых, и их оценкой на предмет соответствия желаниям и потребностям субъекта. Главная функция эмоций – регуляция активности индивидов. Механизмы рождения и проявления эмоции строятся на функционировании большинства систем организма, а также опираются на психику и национальный менталитет [1, с. 21].

Эмоции пронизывают все сферы человеческой жизни, что особенно проявляется в языке как системе знаков. Исследованием эмоциональной составляющей языка занимается специальный раздел лингвистики – эмотиология. Согласно данным этой науки, базовые эмоции универсальны для любого народа, но в плане выражения у каждого есть своя специфика. В обобщенном виде эмотивная лексика включает в себя лексические средства, которые не только описывают и выражают эмоциональные состояния, но и называют их [2, с. 31–32].

Фразеологизмы – это особый лексический пласт языка, в котором наиболее ярко отражается национальный менталитет. Именно поэтому они являются предметом исследования эмотиологии. Однако они мало изучены. Соотношение русских и китайских фразеологических единиц в отдельных аспектах рассматривается в работах Чу Цзы-Чен [3], Су Муюань [4], Чень Шаосюн [5] и других ученых. Краткий обзор семантического наполнения положительно окрашенной эмотивной фразеологии дан в одной из статей А.М. Ямалетдиновой, Ма Лин [6], но подробного рассмотрения языкового отражения каждой эмоции на примере устойчивых единиц в русской и китайской лингвокультурах нами не обнаружено. Между тем запрос на это есть, поскольку специфику отражения эмоций в языке необходимо учитывать при переводе произведений искусства с одного языка на другой, а также при организации межнационального общения в рамках дипломатии, бизнеса и туризма. Последнее особенно актуально в свете недавних событий, приведших к сближению России и Китая.

Целью нашей работы стало рассмотрение особенностей языкового отражения положительной эмоции «радость» на основе устойчивых сочетаний из русского и китайского языков. Для ее достижения необходимо было решить следующие **задачи**: дать русско-китайское определение термина «фразеологизм», затем изучить дефиниции понятия «радость» в интересующих нас лингвокультурах на основе толковых словарей, а также словарей синонимов и антонимов, после чего сопоставить фразеологические единицы двух языков.

Результаты работы могут стать частью потенциально возможного «Русско-китайского эмотивного словаря» или «Энциклопедии русско-китайской культуры», которые будут полезны для установления дипломатических, бизнес- и других отношений между представителями указанных культур.

В современном русском языке под фразеологизмами понимают сочетания слов и предложений, семантически связанные друг с другом. Главная их особенность – устойчивый характер значения и структуры [7, с. 559]. В китайском языке термин «фразеологизм» толкуется аналогично – как фиксированные языковые конструкции. Фразеологизмы в современном китайском языке в основном включают идиомы, пословицы, идиоматические выражения (гуаньюнюй) и сехоуюй. Лингвистическая форма идиом, гуаньюнюй и сехоуюй обычно представляет собой фиксированные фразы во фразеологизмах, лингвистическая форма пословиц обычно представляет собой предложения [8, с. 141].

В толковых словарях русского языка *радость* – это:

1) 'веселье, услада, наслажденье, утеха; внутреннее чувство удовольствия, приятного, вследствие желанного случая; самое событие или предмет, возбудивший эти душевные чувства' [9, с. 638];

2) 'веселое чувство, ощущение большого душевного удовлетворения' [10, с. 787];

То есть радость в русском языке всегда ассоциируется с удовольствием и душевным удовлетворением.

В толковых словарях китайского языка слово *радость* представлено как многозначное. Например, в словаре Синьхуа оно отражается в двух статьях:

1.'喜 : 1) 高兴，快乐。2) 可庆贺的，特指关于结婚的 3)妇女怀孕叫"有喜"4爱好，喜闻乐见。' [11, с. 526]. (xǐ: 1) радость, счастливый. 2) то, что можно праздновать, относится именно к празднованию брака. 3) женщины, которые забеременели, считаются счастливыми. 4) хобби).

2. '乐 : 快乐，欢喜，快活，乐趣，乐事。2使人快乐的事情 3笑。' [11, с. 287]. (xǐ: 1) счастья, радости, радости, веселья, удовольствия. 2) вещи, которые делают людей счастливыми. 3) улыбка и смех).

В другом словаре встречаем такую дефиницию: '喜 : 快乐。如 : 喜形于色。《史记•黥布列传》 : "出就舍，帐御饮食从官如汉王居，布又大喜过望。' [12, с. 1992]. (xǐ: счастье на лице. «Исторические записи Биография ЦинБу»: Люди особенно счастливы, потому что результаты превзошли их первоначальные ожидания).

Другими словами, в китайском языке радость как эмоция воспринимается сквозь призму действия (хобби, любого приятного дела) и особого состояния (брака, материнства).

Далее мы проанализировали синонимы и антонимы радости в русском и китайском языках (см. табл. 1, 2).

Таблица 1

Синонимы и антонимы лексемы «радость» в русской лингвокультуре

Синонимы к слову *радость* [13, с. 411].	**Антонимы** к слову *радость* [14, с. 236-237].
ликование	*Горе*
торжество	*горесть*
Радость	*Скорбь*
праздничное настроение	*Грусть*
эйфория (книжн.)	*Печаль*
Веселье	*Тоска*
Отрада	*кручина* (нар.-поэт.)
услада (трад.-поэт.)	*Огорчение*
светлое пятно	
Просвет	
утеха (устар. и прост.)	

Сравнивая и анализируя содержание таблиц, мы можем сделать вывод о том, что в русском языке много разных слов, которые выражают состояние радости, но понятие радости в них сходно, а в китайском языке много похожих слов, выражающих то же состояние, с близким смысловым наполнением.

После уяснения дефиниций интересующего нас понятия в двух разных лингвокультурах мы приступили к сопоставлению фразеологизмов, отражающих радость (см. табл. 3).

Приведенные устойчивые сочетания можно разделить на небольшие группы в зависимости от степени тождественности их содержания.

В первую группу мы отнесли полностью тождественные фразеологизмы (например, 一箭双雕 / *убить двух зайцев*).

Вторую группу составляют фразеологизмы, объединенные общностью выражаемого состояния (например, в паре 自由自在 (непринужденно) / *жить как птица небесная* общим является образ свободы).

К третьей группе предлагаем отнести фразеологизмы, называющие сходные, но не тождественные эмоциональные состояния (например, 喜出望外 (приятный сюрприз) / *вне себя [от радости, от восторга],* первый номинирует радость от неожиданности, второй то же, но без уточнения причины).

Яркая черта китайских фразеологических единиц в сопоставлении с русскими – краткость в описании эмоции, в русских же – это ее развернутое описание на основе какого-либо образа.

В языковом воплощении четко заметна специфика русских и китайских языков. Это проявляется, во-первых, в плане построения: китайские фразеологизмы, чаще всего, состоят из четырех символов, русские же – из разного количества символов, многие из них имеют варианты, что практически отсутствует в китайских устойчивых единицах.

Таблица 2

Синонимы и антонимы *радости* в китайской лингвокультуре [15]

高兴 радоваться		*快乐* счастливый		*欢乐* Удовольствие		*喜* Любить		*乐* удовольствие	
Синонимы	**Антонимы**	**Синонимы**	**Антонимы**	**Синонимы**	**Антонимы**	**Синонимы**	**Антонимы**	**Синонимы**	**Антонимы**
兴奋 волноваться	**痛苦** страдание	**快活** счастливый	忧愁 печаль	欢畅 счастливый	**悲伤** Печальный	**喜欢** Любить	厌恶 ненавидеть	乐趣 радость	**悲伤** печальный
愉快 счастливый	苦恼 страдания		烦闷 скучающий	欢喜 радоваться		**喜好** любящий	**憎恨** ненавидеть	**趣味** веселье	忧愁 печаль
喜悦 радость	**哀痛** горе			欢欣 радоваться		**喜悦** Радость	**愠色** Угрюмый	乐意 с удовольствием	烦闷 скучающий
	沉痛 глубокая боль			欢悦 радость		**愉快** Счастливый	愤恨 Ненависть	**愿意** хотеть	**悲观** пессимистичный
	烦恼 волновать			欢愉 удовольствие		**高兴** Радоваться	忧心忡忡 взволнованный	欢乐 удовольствие	**悲不自胜** печаль не может победить, печаль не может победить
				欢腾 ликование		欢喜 Радоваться	忧心如焚 взволнованный	欢畅 счастливый	**安不忘危** не забывайте об опасности
				欢快 веселый		欢悦 Радость	**愁眉苦脸** грустное лицо	欢喜 радоваться	**巧取豪夺** ловко выигранный

Таблица 3

Сопоставление русско-китайских фразеологизмов, выражающих радость

Китайский фразеологизм	**Русский фразеологизм**
悲喜交集 (пересечение радости и печали)	*[и] смех и горе (грех)* [16, с. 7]
得意忘形 (унесенный прочь)	*не слышать (не чуять, не чувствовать) ног под собой // не слышать (чуять) земли под собой* <устар.> *// голова вскружилась чья, у кого* [18, с. 31]
哄堂大笑 (сделайте большой смех)	*валяться (кататься) со смеху (от смеха)* <прост.> [16, с. 52]
乐不可支 (ничего не могу с этим поделать)	*на седьмом небе // на верху блаженства* [16, с. 70]
如释重负 (облегченный)	*как (будто, словно, точно) гора с плеч [свалилась] у кого // камень с души (с сердца) свалился у кого // отлегло (отошло) от сердца у кого* [16, с. 100]
喜出望外 (приятный сюрприз)	*попадать на седьмое небо // вне себя [от радости, от восторга] // без ума от кого – чего* [16, с. 130]
心花怒放 (счастливое сердце)	*ангелы на душе запели у кого // душа (сердце) поёт* [16, с. 133]
欣欣向荣 (процветающий)	*идти (лезть, переть) в гору (вверх)* [16, с. 135]
欣喜若狂 (восторженный)	*вне себя [от радости, восторга] // не слышать (чуяться, чувствовать) ног под собой* [16, с. 135]
扬眉吐气 (поднимите брови и выдохните)	*воспрянуть духом // вздохнуть свободно (свободнее) // поднимать (подымать) голову* [16, с. 140]
一箭双雕 (убейте двух зайцев одним выстрелом)	*убить двух зайцев // гоняться (гнаться) за двумя зайцами* [16, с. 145]
自由自在 (непринужденно)	*в свою волю // на воле // в своё удовольствие // жить как птица небесная // как у Христа за пазухой // дышать полной грудью* [16, с. 172]

Сравнительный анализ эмотивной фразеологии русского и китайского языков на примере эмоции «радость» позволил типизировать русско-китайские эквиваленты в зависимости от степени тождественности их смысла от абсолютно синонимичных к относительно взаимозаменяемым, а также выделить отличия в языковом проявлении данной эмоции, которые отражаются в плане построения языковой единицы и степени выражения эмоции. Так, в русском языке встречается много вариаций одного и того же фразеологизма, и в его структуру могут входить от двух и более слов, в китайском языке состав фразеологизма постоянен и включает в себя четыре иероглифа. Китайцы выражают радость более кратко по сравнению с русскими, у которых часто используется развернутая метафора. Само понятие «радость» по-разному понимается представителями рассматриваемых лингвокультур: в русском языке акцентируется качество этого состояния, в китайском – действия, которые его вызывают (хобби, создание семьи, рождение детей, успех в работе и т. д.).

Научная новизна, теоретическая и практическая значимость работы. Полученные выводы восполняют пробелы в изучении эмотивной фразеологии двух упомянутых языков и указывают на необходимость дальнейших исследований в этой области на примере других эмоций, что будет полезно для развития сопоставительной лингвистики в целом и эмотиологии в частности. Мы уверены, что новые знания найдут свое незамедлительное применение в новых геополитических реалиях.

Библиографический список

1. Литвина А.С. Изучение эмоций человека в различных областях науки. *Мир науки, культуры, образования*. 2009; № 3: 21–23.
2. Шаховский В.И. Эмоции как объект исследования в лингвистике. *Вопросы психолингвистики*. 2009; № 9: 29–43.
3. Чу Ц.-Ч. Метафорические и метонимические модели внутренней формы фразеологических единиц на материале русских идиом и китайских ченъюев. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Востоковедение и африканистика*. 2015; № 1: 22–29.
4. Су М. О результатах сопоставления русского и китайского тематических и фразеологических словарей. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 4: 350–352.
5. Чень Ш. Явление эмоционально-оценочной фразеологической энантиосемии пословиц и поговорок китайского языка в сравнении с русскими эквивалентами. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2021; № 4: 158–162.
6. Ямалетдинова А.М., Ма Л. Семантический анализ фразеологизмов, характеризующих положительные психоэмоциональные состояния человека, в русском и китайском языках. *Вестник Башкирского университета*. 2016; Т. 2, № 2: 340–345.
7. Фразеологизм. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Москва: Советская энциклопедия, 1990.
8. Шао Ц. *Введение в изучение современного китайского языка*. Шанхай: Шанхайской Издательство по Образованию, 2001. 邵敬敏. 现代汉语通论[M]. 上海：上海教育出版社，2001.
9. Радость. Даль В.И. *Большой толковый словарь русского языка*: *современное написание: более 70000 слов и выражений*. М.: АСТ: Астрель, 2010: 638.
10. Радость. Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождений слов*. М.: Азбуковник, 2008: 787.
11. Радость. *Словарь Синьхуа*. Коммерческая пресса, 1998: 287, 526. 新华字典[Z]. 商务印书馆，1998: 287, 526.
12. Радость. *Словарь*. Шанхай, 1979. 辞海 [Z]. 上海：上海辞书出版社，1979.
13. Радость. Александрова З.Е. *Словарь синонимов русского языка*. Москва: Русский язык, 2001.
14. Радость. Львов М.Р. *Словарь антонимов русского языка.* Москва: Русский язык, 1984: 236–237.
15. Радость. *Китайский словарь V7.01* (汉语大辞典 V7.01). Available at: http://m.hydcd.com/file/out/sojyc2.asp
16. Се Ц., У Ю., Шэнь Л. *Словарь эквивалентных китайских и русских фразеологизмов, пословиц и поговорок*. Шанхай: Шанхайское Издательство по Образованию, 1990. 谢载福，吴堉，沈凌云. 汉俄对等词典[Z]. 上海：上海教育出版社，1990.

References

1. Litvina A.S. Izuchenie `emocij cheloveka v razlichnyh oblastyah nauki. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2009; № 3: 21-23.
2. Shahovskij V.I. `Emocii kak ob`ekt issledovaniya v lingvistike. *Voprosy psiholingvistiki*. 2009; № 9: 29-43.
3. Chu C.-Ch. Metaforicheskie i metonimicheskie modeli vnutrennej formy frazeologicheskih edinic na materiale russkih idiom i kitajskih chen`yuev. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Vostokovedenie i afrikanistika*. 2015; № 1: 22-29.
4. Su M. O rezul'tatah sopostavleniya russkogo i kitajskogo tematicheskih i frazeologicheskih slovarej. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 4: 350-352.
5. Chen' Sh. Yavlenie `emocional'no-ocenochnoj frazeologicheskoj `enantiosemii poslovic i pogovorok kitajskogo yazyka v sravnenii s russkimi `ekvivalentami. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2021; № 4: 158-162.
6. Yamaletdinova A.M., Ma L. Semanticheskij analiz frazeologizmov, harakterizuyuschih polozhitel'nye psiho`emocional'nye sostoyaniya cheloveka, v russkom i kitajskom yazykah. *Vestnik Bashkirskogo universiteta*. 2016; T. 2, № 2: 340-345.
7. Frazeologizm. *Lingvisticheskij `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1990.
8. Shao C. *Vvedenie v izuchenie sovremennogo kitajskogo yazyka*. Shanhaj: Shanhajskoj Izdatel'stvo po Obrazovaniyu, 2001. 邵敬敏. 现代汉语通论[M]. 上海：上海教育出版社，2001.
9. Radost'. Dal' V.I. *Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka*: *sovremennoe napisanie: bolee 70000 slov i vyrazhenij*. M.: AST: Astrel', 2010: 638.
10. Radost'. Shvedova N.Yu. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka s vklyucheniem svedenij o proishozhdenij slov*. M.: Azbukovnik, 2008: 787.
11. Radost'. *Slovar' Sin'hua*. Kommercheskaya pressa, 1998: 287, 526. 新华字典[Z]. 商务印书馆，1998: 287, 526.
12. Radost'. *Slovar'*. Shanhaj, 1979. . 辞海 [Z]. 上海：上海辞书出版社，1979.
13. Radost'. Aleksandrova Z.E. *Slovar' sinonimov russkogo yazyka*. Moskva: Russkij yazyk, 2001.
14. Radost'. L'vov M.R. *Slovar' antonimov russkogo yazyka*. Moskva: Russkij yazyk, 1984: 236-237.
15. Radost'. *Kitajskij slovar' V7. 01* (汉语大辞典 V7.01). Available at: http://m.hydcd.com/file/out/sojyc2.asp
16. Se C., U Yu., Sh`en' L. *Slovar' `ekvivalentnyh kitajskih i russkih frazeologizmov, poslovic i pogovorok*. Shanhaj: Shanhajskoe Izdatel'stvo po Obrazovaniyu, 1990. 谢载福，吴堉，沈凌云. 汉俄对等词典[Z]. 上海：上海教育出版社，1990.

Статья поступила в редакцию 01.10.22

УДК 811.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-386-388

Abdusalamov M.M., *Cand. of Sciences (Philology), Professor, Department of Foreign Lnaguages for Humanitaries Specialities, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru*

THE ROOTS AND CONSEQUENCES OF THE DISCREPANCY BETWEEN THE STATE POLICY AND THE SOCIETAL ATTITUDES YO ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN THE ISLAMIC REPUBLIC OF IRAN. The aim of this paper is to reveal the nature of Iran's English teaching policy, status of this language and extent of effectiveness of its teaching within the period of 1979-2020. The study is carried out on two levels: the first is concerning the state's policies and another one – he people's attitudes. The state's language policy is accomplished through an analysis of the content of education documents of the IRI and the English language teaching textbooks employed in the education system of the Islamic Republic of Iran. To find out Iranian people's attitude to the English language, a survey on 472 participants randomly sampled from undergraduate students from four state universities was carried out. The conclusion is that there is an evident gap between the Iranian Islamic political leadership and the people's attitude to English language in the modern Iranian society and its teaching in their educational establishments.

Key words: **education policy, English language teaching, status of English language, two levels study, state's language policy, education documents, text-books, people's attitude.**

М.М. Абдусаламов*, канд. филол. наук, доц. Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: Uzlipato66@mail.ru*

ИСТОКИ И ПОСЛЕДСТВИЯ ДИСГАРМОНИИ МЕЖДУ ЯЗЫКОВОЙ ПОЛИТИКОЙ ГОСУДАРСТВА И ОТНОШЕНИЕМ ОБЩЕСТВА К ВНЕДРЕНИЮ В СТРАНЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Цель настоящего исследования – выявить характер государственной политики Ирана в области обучения английскому языку, его статус и качество результатов обучения этому языку в период с 1979 по 2020 гг., а также отношение иранской общественности к этому вопросу. Исследование осуществляется в двухуровневом режиме, при котором на одном уровне рассматривается сущность политики руководства Ирана в области внедрения английского языка в стране, а на втором уровне – отношение общества к этому вопросу. В рамках первого уровня исследования сущность государственной политики в этой области определена на основе анализа исследователями содержания той категории образовательной документации Ирана, которая относится к обучению иностранным языкам, отдельно выделяя документацию, касающуюся обучения английскому языку, Кроме того, анализировались используемые базовые учебники и учебные пособия. Реализация второго уровня исследования рассматриваемой проблемы (отношение иранского общества к английскому языку) осуществляется на базе данных анкетного опроса 472 университетских студентов, проведенного авторами одного из использованных нами источников.

Ключевые слова: **языковая политика, обучение английскому языку, статус английского языка, двухуровневый режим, образовательная документация, отношение общества.**

Актуальность темы настоящей статьи заключается в том, автор прослеживает путь английского языка в исламское фундаменталистское общество и его интеграцию благодаря ориентации на модернизацию и общественную поддержку [1–9].

Цель настоящего исследования – выявить характер государственной политики Ирана в области обучения английскому языку, его статус и качество результатов обучения этому языку в период с 1979 по 2020 гг., а также отношение иранской общественности к этому вопросу. Как условие достижения указанной цели необходимо решить следующие задачи:

1. Изучить доступные источники требуемой информации по государственной языковой политике в период с 1979 по 2020 гг.
2. Проанализировать содержание, идеологическую, педагогическую и методическую основы использовавшихся базовых учебников и учебных пособий.
3. Проанализировать опубликованные данные анкетного опроса университетских студентов.

Научная новизна данного исследования состоит в показе автором, каким образом несовместимый с фундаменталистским исламским обществом «враждебный» западный язык преодолевал препятствия на пути в это общество и его образовательную систему.

Теоретическая значимость настоящего исследования заключается в том, что методы и приемы, использованные в нем, могут быть продуктивно применены в аналогичных работах.

Практическая полезность результатов данного исследования состоит в первую очередь в возможности успешного использования итогов анкетного опроса для выявления наличия мотивации и ее конкретного уровня в ситуации овладения неродным языком.

Период, последовавший после гибели премьер-министра Ирана Мирзы Таки Хана (Эмир Кабир), который активно и целенаправленно противостоял британскому и российскому влиянию на свою страну, был отмечен осознанием руководством Ирана стремительного развития процесса доминирования английского языка в функции транснационального коммуникативного средства. Кроме того, становилось все более очевидным, что английский прошел немалый путь превращения в общепризнанный язык научно-исследовательской сферы и крупного бизнеса в глобальных масштабах возрастающих масштабах, а впереди у него еще более впечатляющие перспективы. После полного осознания этого факта высшим руководством Ирана английский в этой стране получил статус основного иностранного языка, хотя это же руководство в течение нескольких десятилетий последовательно и жестко рассматривает английский как «язык заклятых врагов» [2]. Более того, этот язык получил признание как инструмент прогресса [6, с. 2].

Событием, обусловившим первоначальные преференции для английского языка в Иране с последующим обретением им статуса основного иностранного языка в условиях глобализации, стало также учреждение в начале XX века (1908-й г.) Англо-Персидской нефтяной компании. Оно позволило создать предпосылки для ослабления позиций, соперничающих с английским и раньше него утвердившимися в Иране французским, русскими немецким языками.

Между тем все более зримым становился процесс превращения США в самую мощную и влиятельную мировую державу. Кроме того, на фоне развернувшейся деятельности Ирана по национализации ирано-британских предприятий нефтяной промышленности наметилось усиливающееся охлаждение отношений между Ираном и Великобританией. Приняв во внимание эти обстоятельства, руководство Ирана взяло курс на сближение с Америкой. Начало 50-х годов XX века в Иране было отмечено созданием первого официального образовательного учреждения под названием Ирано-Американское общество, которое осуществляло обучение английскому языку. В учебных заведениях разных территорий страны прикомандированные из США преподаватели английского языка развернули деятельность сети методических семинаров с целью подготовки своих иранских коллег к преподаванию американского варианта английского языка в своей стране. На этом этапе в Иране стала активно внедряться Программа Фулбрайта, представляющую собой финансируемую Правительством США стипендиальную программу, созданную с целью укрепления культурно-академических связей между гражданами США и других странами, в рамках деятельности которой реализовалась также образовательная программа подготовки местной молодежи для учебы в американских образовательных учреждениях. Все это вместе было нацелено на интенсивное расширение практики обучения английскому как основному иностранному языку в школах Ирана [4, с. 8].

Нелегко преодолевая сопротивление местных религиозных фанатиков, английский язык стал утверждаться в этой стране благодаря своей широко признанной функции языкового средства реализации амбициозной задачи – модернизации (по сути, *вестернизации* по американской модели*)* экономически отставшего к этому времени Ирана. В число ключевых направлений ирано-американского сотрудничества была включена и образовательная сфера. В рамках программы сотрудничества нарастающее число студентов иранских университетов переводилось в США для англоязычной учебы по их образовательным стандартам, планам и программам.

Центральным элементом языковой политики Ирана в рассматриваемый период был ориентир на билингвизм, в контексте которого обучение английскому как иностранному языку в общеобразовательных школах Ирана в период с 1934 по 1970-й год осуществлялось в течение последних 6 лет учебы. В последующий период добавился еще один год, в результате которого продолжительность обучения английскому языку в общеобразовательных школах составляет 7 лет [1].

Необходимо отметить, что иранские обучающиеся обнаруживают относительно высокую мотивацию к изучению английского языка. По свидетельству авторов использованных нами источников, при выборе иностранного языка свыше 90% контингента иранских школ отдают предпочтение английскому языку [8]. По мнению специалистов, стала формироваться своеобразная модель иранской идентичности, сочетающей *«исламско-иранскую и западную составляющие»* [7, с. 102]. Однако развивавшаяся тенденция вызывала тревогу у глубоко верующего большинства иранского общества, усмотревшего в ней угрозу потери исламской идентичности своего общества.

Поступательное движение указанной тенденции в языковой политике Ирана применительно к обучению английскому как основному иностранному языку столкнулось с изменившейся языковой средой в этой стране после Исламской революции 1979-го года, основной ориентацией которой было изгнание из иранского общества идеологии *секуляризма*, тесно связанной с процессом *вестернизации* с полномасштабной заменой их ценностей исламскими, по мнению идеологов революции, подвергавшиеся деградации под влиянием модернизации Ирана при предыдущем режиме в стране.

Как и ожидалось, Исламская революция существенно подорвала социолингвистические позиции английского языка в Иране. Радикальным шагом Аятоллы Хомейни в этом направлении послужило закрытие всех образовательных учреждений, в которых осуществлялось обучение английскому языку, увольнение и фактическая высылка на родину англоязычного профессорско-преподавательского состава иранских университетов. Действовавшая учебно-методическая литература и программы обучения английскому языку были подвергнуты жесткой цензуре, по итогам которой из них были изъяты все элементы, отражающие признаки западной культуры.

На этом мероприятия по очищению содержания и формы иранской системы образования от «чуждой идеологии» не завершилось. По указанию руководства страны местный состав преподавателей английского языка начал в срочном порядке разработать принципиально новые версии учебников английского языка, начисто лишенные каких-либо признаков пропаганды западной культурной парадигмы. По выражению С. Пайванди, в этот период «система образования Ирана прошла через процесс исламизации, который можно назвать процессом *демодернизации*» [5]. Новый режим ввел и систему раздельного обучения по гендерному признаку вместо функционировавшей системы совместного обучения. При этом в систему образования был внедрен набор определенных форм религиозной деятельности.

Активная, деятельная часть иранского общества, понимающая не только *модернизационную* роль, но и глобальные перспективы современного англий-

ского языка, нашла определенный способ смягчения создавшейся проблемы в англоязычной политике страны в условиях господства фундаменталистского режима и низкой результативности обучения английскому языку в общеобразовательных школах своей страны. В Иране одно за другим начали открываться частные учреждения по обучению английскому языку в требуемом коммуникативном режиме. Это соответствовало усиливавшейся тенденции поощрения создания в стране индустрии туризма с поэтапным сворачиванием вредной нефтяной промышленности. Тем временем в неблагоприятных условиях Исламской революции английский язык незаметно осваивал иранское пространство через своеобразный компромисс с местным теократическим режимом. Это подтверждается функционированием в стране англоязычных телевизионных каналов, таких как *Press TV ,Pars Today(IRIB) Service* и некоторых других, а также ряда газет на английском языке с их идеологической направленностью [3].

Таким образом, после Исламской революции в иранском обществе западным языкам (английскому языку в первую очередь) как носителям антиисламской идеологии предстояли сложные времена. Вместе с тем эксперты в области национальной политики в сфере обучения иностранным языкам свидетельствуют о том, что в таких условиях, судя по накопившемуся в мире опыту, закономерным является образование ощутимого разрыва между официальной государственной политикой в сфере обучения иностранным языкам, с одной стороны, и реальным отношением общества к вопросу о целесообразности введения конкретного иностранного языка в программы образовательных учреждений, с другой. Именно такую картину представила ситуация, сложившаяся в сфере обучения иностранным языкам в Иране по следам Исламской революции. Авторами одного из научных источников, используемых в данной статье, был проведен сопоставительный анализ языковой политики применительно к английскому языку и отношения иранского общества к обучению этому языку в условиях Исламской Республики Иран с изучением результатов обучения английскому языку [6]. Анализ характера и сущности языковой политики проводился на базе таких общегосударственных документов, как «*Документ фундаментальной реформы в сфере образования*» и «*Национальная учебная программа Исламской Республики Иран*» и официальные выступления Аятоллы Хомейни по данному деликатному и немаловажному вопросу. В целях выявления степени соответствия государственной политики и общественного мнения по рассматриваемой проблеме авторами был проведен анкетный опрос 472 случайно отобранных студентов – выпускников иранских общеобразовательных школ.

По свидетельству авторов публикации, результаты проведенного анкетного опроса университетских студентов выявили следующую картину. Отношение иранских респондентов к английскому языку в целом оказалось положительным. Из предложенной альтернативы (английский язык) «нравится» и «ненавижу» большинство выбрало первое, и лишь небольшая группа опрошенных указала на второй вариант ответа. При этом любопытно, что на вопрос «есть ли польза от владения английским языком?» почти все, в том числе не питающие к нему симпатии, ответили утвердительно и лишь приблизительно 4,4 % отдали предпочтение варианту «нет». Абсолютное большинство (свыше 90 %) опрошенных университетских студентов признало владение английским языком профессиональным и образовательным преимуществом современного иранца.

Исходя из вышеизложенного имеются достаточные основания заключить, что в условиях иранского общества отмечаются отчетливо выраженные расхождения между политикой исламского режима и общественным мнением о целесообразности распространения английского языка в стране через национальные образовательные системы разных уровней. При этом в первую очередь у иранской молодежи, а также современного иранского общества в целом отмечается стабильное осознание того, что в условиях глобализации только английский язык выполняет две ключевые функции планетарного масштаба: универсальное средство транснационального общения представителей разноязычных народов и языковое средство удовлетворения их инструментальных потребностей [6, с. 11].

Библиографический список / References

1. Bagheri H. *A profile of teaching English in pre-university schools of Sistan and Baluchestan Province: Problems and solutions (Unpublished master's thesis).* Shiraz University, Shiraz, Iran, 1994.
2. Borjian M. *English in post-revolutionary Iran*. Bristol, UK, 2013.
3. Khajavi Y., Abbasian R. English language teaching, national identity and globalization in Iran: The case of public schools. *International Journal of Humanities and Social Science*. 2011; № 1: 181–186.
4. Khatami Z. *English language instruction in Iran (MA TESOL Collection, Paper 273)*. Available at: https://digi talcollections.sit.edu/ipp_collection-1977,/273/
5. Mahboob A. *English as an Islamic language: A case study of Pakistani English*. World Englishes, 2009; № 28: 175–189.
6. Paivandi S. *Education in the Islamic Republic of Iran and perspectives on democratic reforms*. Dubai, United Arab Emirates: Legatum Institute, 2012.
7. Rassouli1 A., Osam N. English Language Education Throughout Islamic Republic Reign in Iran: Government Policies and People's Attitudes**.** *SAGE*. 2019: 1–11.
8. Riazi A. The four language stages in the history of Iran. In A. M. Lin & P. Martin (Eds.) *Decolonization, globalization: Language-in-education policy and practice.* Clevedon, UK, 2005: 98–114.
9. Strain J.E., *New York State English Council. English language instruction in Iran*. Washington, DC: ERIC Clearinghouse, 1971.
10. Tollefson J.W. *Planning language, planning inequality: Language policy in the community*. London, England, 1991.

Статья поступила в редакцию 15.09.22

УДК 811.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-388-390

Abdusalamov M.M., *Cand. of Sciences (Philology), Professor, Department of Foreign Languages for Humanitaries Specialities, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru*

POST-BREXIT PERSPECTIVES OF THE ENGLISH LANGUAGE IN THE EUROPEAN UNION. The author of the article undertakes a concise review of different experts' projections in the 1st decade of 2000-s, concerning the possible consequences of the *Brexit* process on the status and functions of English in the European Union (EU). In this respect one issue is whether *Brexit* will result in the weakening of the status of English within the European Union, or some other language of a EU member-state may try to replace it from its position. As the most probable possibility here is seen the one, according to which the exit of Britain from the Union will clear the sociolinguistic space for the emergence of a status and functions of English, used by members of the EU as a 'second language' or (even) a quasi-Outer Circle English, serving the needs of the European Union as the common link language for administration and cooperation between member states.

Key words: ***Brexit,*** **European Union (EU), status and functions of English, sociolinguistic space, English as second language, EU member states.**

М.М. Абдусаламов, *канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: Uzlipato66@mail.ru*

О ПЕРСПЕКТИВАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ЕВРОСОЮЗЕ ПОСЛЕ ВЫХОДА ИЗ НЕГО ВЕЛИКОБРИТАНИИ

В статье на базе изучения мнений и прогнозов авторов научных и статистических источников, опубликованных и изданных в основном в 1-й декаде 2000-х годов, рассматриваются предполагаемые авторами векторы последствий возможных трансформаций английского языка в границах Европейского Союза в его «послебрекситной» истории*:* 1**.** Вероятность резкого ослабления позиций английского языка в рамках ЕС после выхода из него самого влиятельного государства-члена – Великобритании. 2. Полное смещение английского языка с его статуса и функций в ЕС и передача их другому языку (скорее всего, французскому). 3. Создание в ЕС после реализации *Брексита* максимально реальной перспективы для открытия социолингвистического пространства, в котором будет формироваться новая (европейская) версия английского языка. При этом в рамках функционирования Евросоюза главными сферами использования этой новой социолингвистической версии призваны быть управленческие иерархии и разнообразные области сотрудничества и взаимодействия государств – членов Европейского Союза.

Ключевые слова: **Брексит, Европейский Союз (ЕС), статус и функции английского языка, английский как 1-й язык государства, члены ЕС.**

Актуальность темы настоящей статьи состоит в нарастающем интересе лингвистического сообщества к дальнейшей судьбе английского языка в рамках ЕС после выхода из него Великобритании и при наличии разных гипотез по данной проблеме.

Цель настоящей статьи – предложить и попытаться обосновать один из предполагаемых векторов трансформации английского языка при Великобритании вне Евросоюза.

Задачи, которые должны быть решены для достижения указанной цели:

1. Изучить мнения и прогнозы авторов научных и статистических источников по рассматриваемой проблеме.

2. Попытаться предложить свои версии ответов на следующие вопросы.

– является ли вероятным резкое ослабление позиций английского языка в рамках ЕС после выхода из него Великобритании?

– произойдет ли полное смещение английского языка с его статуса и функций в ЕС и передача их другому языку (скорее всего, французскому языка)?

– Возможно ли возникновение в ЕС после выхода из него Великобритании реальной социолингвистического перспективы для формирования новой (европейской) версии английского языка?

Научная новизна данного исследования заключается в его проведении в условиях отсутствия в рамках современной истории аналогичного социолингвистического события.

Теоретическая ценность настоящего исследования состоит в наличии в нем определенных теоретических постулатов для использования в ситуации прогнозирования вектора дальнейшего изменения языка, потерявшего привычные рычаги и механизмы влияния, которые длительное время обеспечивались для него государственной языковой политикой.

Практическая значимость результатов исследования состоит в возможности их применения при разработке конкретной программы регулирования языковой ситуации в обществе.

Около 2-х лет тому назад в результате практической реализации изрядно нашумевшего *Брексита* (*Brexit)* Великобритания оказалась за рамками крупнейшего континентального объединения европейских стран, известного как Европейский Союз. В такой ситуации естественно ожидать в последующий период те или иные значимые перемены и последствия в указанной организации. В рамках темы данной статьи нас интересуют изменения и последствия лингвистического и социолингвистического порядка. В самом деле, разного рода прогнозы на этот счет стали появляться с самого начала того политического события, очень значимого для нынешнего статуса и дальнейшей судьбы английского языка [1–7].

Как и ожидалось, одним из первых возникли такие вопросы: каким образом скажется на европейском статусе и социальных функциях английского языка нахождение Великобритании вне *ЕС* после 45-летнего членства в этом объединении? Каким будет конкретный характер лингвистических изменений этого языка, отныне лишенного опеки и бдительного надзора за сохранением стандартов британского варианта со стороны «ушедших» из ЕС британцев? и др. [6, с. 313–327].

На фоне целого пакета подобного рода вопросов, прежде всего, рассмотрим вопрос дальнейшей судьбы статуса английского языка в рамках Европейского Союза после фактического выполнения требований ст.50 Лиссабонского договора 2007-го года, согласно которому государство, по своей инициативе выходящее из состава ЕС, должно пройти через двухлетний переговорный процесс. Ведущий прогноз по этому поводу изначально был следующий: английский язык должен утратить свой статус или, по отдельным мнениям, даже вовсе исчезнуть из списка официальных языков Евросоюза.

С этой точки зрения неправомерным изначально представлялось дальнейшее сохранение за английским статуса официального языка, равно как функции рабочего языка [6, с. 319]. В этой связи член радикального Национального фронта Роберт Менард спустя буквально часы после референдума по поводу британского Брексита, заявил, что «английский язык больше не может быть третьим языком Европарламента» [8]. Нередко даже на руководящем управленческом ярусе ЕС слышались высказывания о том, что на определенных мероприятиях в статусе рабочих языков этой европейской организации впредь будут использоваться французский и немецкий языки. Д. Хюбнер, представитель Польши, председатель Комитета по конституционным делам ЕС, еще накануне переговоров по вопросу выхода Великобритании из ЕС твердо отстаивала такую позицию, по которой в связи с выходом Великобританией из Евросоюза для английского языка не будет в нем места [8].

Между тем становилось все яснее, что такой прогноз гармонирует с правовой и социолингвистической теорией, но на практике применительно к английскому языку часто «спотыкается» на непредвиденных помехах. Они стали возникать там, откуда они в теоретическом плане не просматривались, тем не менее на практике не заставили себя долго ждать. Практически на самом начальном этапе реализации Великобританией плана выхода из ЕС от представителей разных государств – членов Евросоюза начали исходить высказывания и заявления в пользу целесообразности сохранения за английским языком его статуса в Евросоюзе.

В этом русле наиболее сильную и реальную поддержку английский язык получил от немецкого сектора ЕС, требовавшего, прежде всего, учесть факт выполнения английским языком функции 2-го языка (L2) для населения европейских стран и, основываясь на этом и наработанном им опыте, подтвердить правомерность и оправданность сохранения за английским языком действующего статуса-кво в рамках функционирования ЕС. Серьезной поддержкой для сохранения и дальнейшего продолжения статуса английского языка в ЕС стало опубликованное 27-го июня 2016 года на сайте этой организации официальное заявление Республики Ирландия с предостережением об обнародовании неблагоприятных для статуса английского языка в Евросоюзе прогнозов относительно его возможного будущего. В документе подчеркивалось, что под такими ожиданиями нет никаких оснований, подкрепляя такой вывод ссылкой на единогласное решение Совета Министров ЕС по правилам и порядку использования языков европейскими организациями и учреждениями. При этом основная суть этого положения в том, что любые изменения в статусе и функции языков Евросоюза реализуются путем единогласного решения всеми государствами – членами этого континентального объединения стран, в том числе со стороны Ирландии [2]. У сторонников такой позиции были и остаются и иные мотивирующие обстоятельства: осуществленные ими значительные инвестиции в функционирование и развитие ЕС, неподготовленность этих стран к полноценной работе в ней в режиме другого единого языка, претендующего на роль преемника привычного английского языка и др. Они осознавали, что у английского языка были и остаются и иные немаловажные ресурсы для сохранения своей существующей функции во всей полноте (официальный язык и основной рабочий язык Евросоюза) [6].

Таким образом, еще на начальном этапе просматривалась картина, в целом благоприятная для сохранения за английским языком его привычного места и статуса после фактической реализации Брексита.

Что касается вероятностных для него потер вследствие данного события, то здесь, прежде всего, указывают на существенное сокращение в ЕС числа носителей этого языка в связи с выходом из него британского населения, присутствие которого существенно способствовало сохранению важнейших норм и стандартов британского варианта английского языка в условиях функционирования в европейском пространстве.

Нам представляется, что наиболее вероятный вектор неизбежного изменения формальных и функциональных составляющих английского языка в Евросоюзе в новых условиях прогнозирует Марко Модиано. В этой связи считаем необходимым привести развернутую цитату из его исследования, опубликованного несколько лет тому назад: «…английский в ЕС не превратится в агонизирующий язык в управленческих сферах ЕС. Напротив, его позиции укрепятся, когда на фоне выхода британцев все население континентальной Европы станет носителями английского как полноценного второго языка (L2)» [6, с. 8–9].

Такие же ориентиры относительно выбора ведущего рабочего языка Евросоюза отмечены среди управленческих кадров ЕС. Более того, преобладающее большинство коллективных мероприятий с участием представителей разных европейских стран ныне проводятся на английском языке. Вдобавок к этому, в форме английского функционирует рабочая языковая среда всех структур ЕС, находящихся в разных европейских странах, издается большая часть ведомственной документации» [6, с. 11].

Решающим мотивом такого предпочтения именно английского языка в указанном статусе в рамках ЕС в значительной степени является фактическое выполнение этим языком функций глобального коммуникативного средства в современном мире.

Возвращаясь к вопросу о прогнозируемых последствиях реализации Брексита для английского языка в ЕС в условиях, когда он после этого события лишается заинтересованной опеки и поддержки Великобритании как влиятельного члена Евросоюза, отметим, что лингвисты предрекают разные варианты неизбежных изменений, который этот язык ожидает в рамках этой организации. По мнению исследователей этого вопроса, «уход» Великобритании приведет к исчезновению бдительного надзора за соблюдением литературных стандартов и норм британского варианта АЯ в его использовании в условиях ЕС. В результате английский язык, используемый в европейском пространстве, начнет все больше «обрастать» признаками функционального стиля разговорного стиля этого языка (Colloquial English). Как показывает накопленный опыт, у государств – членов ЕС такая тенденция вызывает положительную реакцию. Общий язык, освободившийся от былых жестких стандартов и норм, устраивал всех его трансевропейских пользователей и быстро вошел в практику.

С другой стороны, это сопряжено с серьезными проблемы для языкового аспекта управленческой деятельности структур Евросоюза, которые десятилетиями использовали для этой цели стандартизованный британский вариант английского языка с его строгими нормами. В этих условиях существенно актуализируется зависимость качества и темпов управленческой работы ЕС от ведомственной переводческой службы, в новых условиях представленной сотрудниками, для которых английский является вторым языком (L2) и которые уже не работают под тщательным языковым контролем коллег – носителей этого языка. Цель последних – не допустить в официальном языке ЕС каких-либо отклонений от литературных стандартов.

Вектор и характер социолингвистической трансформации английского языка в *постбрекситный* период, по мнению языковедов, по всей вероятности, будет аналогичным другим вариантам с английским в функции 2-го языка. При этом вариант Евросоюза будет отражать лингвокультурные особенности родных языков населения государств – членов ЕС. В дальнейшей перспективе в лексико-семантической системе сформировавшегося европейского варианта англий-

ского языка будет представлено много разнообразных культуронимов из национальных языков с наиболее характерной и частотной фразеологией в придачу.

Более явным станет процесс языковой *нативизации,* отражающийся, в том числе, и на фонетической и морфологической системах этого варианта английского языка» [6, с.13]. Как общий результат, отмечается, что в отсутствии британцев в ЕС в процессе формирования европейского варианта английского языка в версии ESL создаются условия для его существенного ускорения и манифестации. В Евросоюзе больше нет британского контроля за соблюдением литературных стандартов их национального языка при его использовании в управленческой деятельности этой организации.

Европейские пользователи английским языком имеют реальную возможность через широкие дискуссии сделать из имеющихся фонетических, морфологических альтернатив выбор, более целесообразный для их коммуникативной среды. В этих случаях предпочтение обычно отдается более простому для всех варианту. Речь чаще всего идет о выборе между британским и американским орфографическими вариантами одних и тех же лексических единиц, где европейские пользователи английским языком такого рода вопрос обычно решают в пользу, как правило, упрощенной американской альтернативы. В этом плане значимую роль играет и англоязычная орфографическая практика, осуществляемая в Интернете, которой придерживаются примерно 70 % носителей этого языка. Прогнозируется, что в будущем европейцы, по аналогии с американцами в начале 19-го века и австралийцами в 80-х и 90-х годах, придут к решению разработать и издать словарь своего (европейского) варианта английского языка» [6].

Авторы публикаций затрагивают и вопрос возможных последствий выхода Великобритании из членства Евросоюза для европейских стандартов школьного обучения английскому языку, где по их оценкам просматривается менее драматичная картина. Проведенный в 2017-м году анализ дал основания утверждать, что на уровне средней школы в обучении этому предмету каких-либо значимых изменений не ожидается. Весьма вероятно, что учителя будут по-прежнему пытаться отучить учащихся от такой практики, когда почти все они смешивают языковые элементы британского и американского вариантов английского языка, а их английская речь отражает очевидное (и, в принципе, неизбежное) влияние их родных языков. В современных условиях трудно отрицать факт неуклонного ослабления вне Великобритании позиций британского варианта и практически синхронный процесс все активного и масштабного использования средств всех уровней американского варианта английского языка. Не будет большим преувеличением утверждать, что разрушается сама база, на которой в столь длительный исторический период в условиях изоляции друг от друга формировались и развивались эти два ведущих варианта английского языка. Этому способствует растущая значимость функции английского языка как средства межнациональной коммуникации в обширных ареалах с неминуемым влиянием на этот язык со стороны родных языков неанглоязычных пользователей английского языка.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что, согласно точке трения наиболее активных и наблюдательных социолингвистов, с выходом Великобритании из Евросоюза английский язык никуда не уйдет, вместе с тем в отсутствие заинтересованных борцов за его «чистоту» в лице «ушедших» его британских носителей подвергнется неизбежным формальным и функциональным трансформациям.

Наиболее реальный вектор изменений – постепенная трансформация британского варианта английского языка в отдельный европейский вариант в официальном статусе второго языка европейского населения, отражающего важнейшие лингвокультурные особенности их родных языков. Кстати, этот процесс работает и имеет определенные свои последствия.

Библиографический список / References

1. Eurobarometer. *Europeans and their languages. Report: Special Eurobarometer 386*. Brussels: The European Commission, 2012.
2. European Commission. Available at: https://ec.europa.eu/ireland/news/statement-on-behalf-of-the-European-Commission-Representation_en
3. *Foreign language learning statistics – European Commission*. 2007. Available at: https//ec europa eu/eurostat
4. Kachru B. Models of English for the third world: White man's linguistic burden or language pragmatics. *TESOL Quarterly*, 1976, № 1 (2): 221–239.
5. Mailonline. *Aurevoir, English? Now French say the language has 'no legitimacy' and should be kicked out of Europe too after Brexit*. 2016. Available at: http://www.dailymail.co.uk/news/article-3661838
6. Modiano M. English in a post-Brexit European Union. *World Englishes*, 2012; Vol. 36, Iss. 3: 313–327.
7. Phillipson R. Lingua franca or lingua frankensteinia? English in European integration and globalization. *World Englishes*. 2008; № 27 (2): 250–267.

Статья поступила в редакцию 15.09.22

УДК 821.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-390-392

Aldieva M.Sh., *senior lecturer, Department of General Linguistics, Kadyrov Chechen State University; senior lecturer, Department of Foreign Languages, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia)*

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*

ON THE QUESTION OF TYPES OF SYNTACTIC PARADIGMS. The article discusses types of syntactic paradigms. A number of researchers associate the concept of a syntactic paradigm with a sentence. There is no reason to exclude phrases from the syntactic paradigm. When analyzing the combinations of a word with other words in the syntactic chain, it can be seen that there are certain patterns that allow to consider the set of phrases formed by this word as a single coherent system of hierarchically organized units. It is necessary to consider paradigmatic and syntagmatic relations in this regard. The term "paradigm" in relation to phrases is a system of forms that differ in one formal element, and in this understanding, the application of the concept of paradigm to phrases seems quite correct, since different types of phrases differ from each other in their structure and structure. The paradigm of phrases is a complex of typical phrases or models formed by a word and differing in their structure. The syntactic paradigm thereby becomes an objective formal characteristic of both the sentence and the phrase. After all, each word, having compatibility, has its own system of syntactic forms. Syntactic paradigms differ from each other in their construction depending on the meaning of the phrase, the lexical meanings that make up the phrase components. The paper reveals the interdependence of the semantics of the phrase and its structure. There are many linguistic facts that confirm the existence of such a dependency. The study of syntactic paradigms of words, the compilation of sets of standard phrases for each individual word and for each lexico-semantic group of words can be quite fruitful for the systematization of the lexical composition of the language.

Key words: **syntactic paradigms, morphological paradigms, combinability, word combinations, verb, substantives, typical combinations, structure and structure, variation.**

М.Ш. Алдиева*, доц., Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова, доц. Чеченского государственного педагогического университета, г. Грозный*

М.М. Уружбекова*, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: mumina1955@mail.ru*

К ВОПРОСУ О ВИДАХ СИНТАКСИЧЕСКИХ ПАРАДИГМ

В статье рассматриваются вопросы о видах синтаксических парадигм. Ряд исследователей связывает понятие синтаксической парадигмы с предложением. Здесь нет оснований для исключений словосочетаний из синтаксической парадигмы. При анализе сочетаний какого-либо слова с другими словами в синтаксической цепи можно увидеть, что существуют определенные закономерности, позволяющие рассматривать совокупность словосочетаний, образуемых данным словом, как единую стройную систему иерархически организованных единиц. Речь идет о рассмотрении в связи с этим парадигматических и синтагматических отношений. Сам термин «парадигма» применительно к словосочетаниям – это система форм, различающихся одним формальным элементом, и в таком понимании применение понятия парадигма к словосочетаниям представляется вполне корректным, поскольку различные типы словосочетаний отличаются друг от друга своим строением и структурой. Парадигма словосочетаний представляет собой комплекс типовых словосочетаний, или моделей, образуемых словом и различающихся своей структурой. Синтаксическая парадигма тем самым становится объективной формальной характеристикой как предложения, так и словосочетания. Ведь каждое слово, обладая сочетаемостью, имеет присущую ему систему синтаксических форм.

Синтаксические парадигмы отличаются друг от друга своим построением в зависимости от значения словосочетания, лексических значений, составляющих словосочетание компонентов. Здесь можно говорить о взаимообусловленности семантики словосочетания и его структуры. Можно привести множество языковых фактов, подтверждающих наличие такой зависимости. Изучение синтаксических парадигм слов, составление наборов типовых словосочетаний для каждого отдельного слова и для каждой лексико-семантической группы слов может оказаться достаточно плодотворным и для систематизации лексического состава языка.

Ключевые слова: **синтаксические парадигмы, морфологические парадигмы, сочетаемость, словосочетания, глагол, субстантивы, типовые сочетания, строение и структура, вариантность.**

В современной лингвистике понятие парадигмы связано с различными уровнями языка. Наравне с общепринятым выделением морфологических и словообразовательных парадигм существуют также лексические и синтаксические парадигмы. Понятие синтаксической парадигмы, на наш взгляд, является одной из основных [1–7].

Актуальность работы заключается в том, что вопросы, связанные с синтаксической парадигмой, все еще являются малоисследованными и спорными лингвистике.

Целью настоящей статьи является попытка показать правомерность всей совокупности типовых сочетаний слова как его синтаксической парадигмы.

В соответствии с установленной целью определены следующие задачи:

– провести обзор литературы, посвященной синтаксической парадигме;

– проанализировать правомерность всей совокупности типовых сочетаний синтаксической парадигмы.

Научная новизна статьи определена тем, что на сегодняшний день мало работ, связанных с правомерностью всей совокупности типовых сочетаний слова как его синтаксической парадигмы.

Теоретическая значимость обусловлена тем, что на основе проведенного исследования выявлены различные модели и типы синтаксических парадигм. Проанализирована правомерность всего комплекса типовых сочетаний слова как его синтаксической парадигмы.

Практическая ценность определяется тем, что результаты работы позволяют использовать эти материалы при составлении практических пособий по современному русскому языку для студентов вузов. Они также могут быть включены в содержание специальных практических курсов по синтаксису.

Н.Д. Арутюнова, Г.А. Климов, Е.С. Кубрякова считают, что «попытка применить понятие эквивалентности к синтаксическим сочетаниям отражает стремление выйти за рамки синтагматики и ввести в синтаксисе понятие парадигматических рядов» [1, с. 279].

Трансформационный метод, который понимается как ряд структурно различающихся, но семантически соотносительных конструкций, послужил становлению синтаксической парадигмы. Трансформационная парадигма основывается на понятии семантической валентности. Данное понятие синтаксической парадигмы в последние годы все больше и больше внедряется в практику лингвистического анализа. Но здесь существуют различные, порой расходящиеся мнения. Наиболее широкое понимание синтаксической парадигмы, согласно которому последняя определяется как комплекс взаимосвязанных синтаксических структур, различающиеся одной морфемой, включает в синтаксическую парадигму как предложение, так и словосочетание.

Ряд ученых придерживаются такого мнения, что словосочетание не включается в синтаксическую парадигму. Аргументируется это тем, что парадигма словосочетания сводится к морфологической парадигме его ведущего компонента. Настоящими синтаксическими парадигмами будут парадигмы предложения.

Целый ряд ученых связывает понятие синтаксической парадигмы с предложением. Здесь, на наш взгляд, нет оснований для исключений словосочетаний из синтаксической парадигмы.

При анализе сочетаний какого-либо слова с другими словами в синтаксической цепи можно увидеть, что существуют определенные закономерности, позволяющие рассматривать совокупность словосочетаний, образуемых данным словом, как единую стройную систему иерархически организованных единиц. Речь идет о рассмотрении в связи с этим парадигматических и синтагматических отношений.

Сам термин «парадигма» применительно к словосочетаниям – это система форм, различающихся одним формальным элементом, и в таком понимании применение понятия «парадигма» к словосочетаниям представляется вполне корректным, поскольку различные типы словосочетаний отличаются друг от друга своим строением и структурой.

Парадигма словосочетаний представляет собой комплекс типовых словосочетаний, или моделей, образуемых словом и различающихся своей структурой. Синтаксическая парадигма тем самым становится объективной формальной характеристикой как предложения, так и словосочетания. Ведь каждое слово, обладая сочетаемостью, имеет присущую ему систему синтаксических форм.

«Практика и современная парадигма языка показали, что следует: 1) расширить сам корпус единиц, формирующих категорию с/с, поскольку набор структур, акцептированных узким пониманием с/с, не обладает объяснительной силой; 2) объединить узкое и широкое понимания с/с, опираясь в том числе и на работы представителей традиционного подхода к с/с; 3) признать с/с собственно предложенческой (а не допредложенческой) единицей и 4) выявить в категории с/с определенные грамматические (в широком понимании слова) явления» [3, с. 10].

Синтаксическая парадигма является совокупностью типовых сочетаний слова, в которых проявляются его семантическая и грамматическая избирательность. Синтаксическая парадигма рассматривается как система синтаксических форм слова. Как и в морфологической парадигме, здесь «значение словосочетания в большей степени зависит от зависимого компонента, отношения связаны с зависимым компонентом» [4, с. 234].

Сведение парадигмы словосочетания к парадигме его ведущего члена, возможно, дает право исключить словосочетание из синтаксической парадигматики [6, с. 126].

Но вполне допустимо употребление понятия «синтаксическая парадигма» к словосочетаниям, парадигматические отношения в которых связываются не с ведущим членом сочетания, а с зависимым.

Л.М. Беляева отмечает, что «глагол для реализации своего значения требует определенного окружения, в то же время окружение, в свою очередь, оказывает воздействие на значение глагола и на отношения компонентов словосочетания» [2, с. 10].

Синтаксические признаки оказываются наиболее плодотворными при описании смысловой структуры и многозначного слова. Они служат одним из эффективных инструментов разграничения значений, установления структурно обоснованного значения в каждом случае.

Д.Н. Шмелев пишет, что «глагольная лексика в силу самого категориального значения глагола всегда потенциально указывает на ситуацию. Характеризуется наибольшим количеством синтаксических конструкций» [7, с. 104].

Синтаксическая парадигма глагола обусловлена его валентностью. Выявляется большая вариантность форм синтаксических парадигм. Состав синтаксической парадигмы варьируется в значительных пределах внутри одной части речи, в зависимости от лексико-семантической группы, в которую входит данное слово. Существует прямая связь между частотностью самого глагола и количеством образуемых им моделей.

В синтаксической парадигме, представленной субстантивными словосочетаниями, члены парадигмы могут находиться в сложных, порой взаимоисключающих отношениях.

Парадигмы некоторых слов могут включать полный набор возможных моделей и типов, причем в отдельных случаях члены парадигмы как бы равнозначны, их частотность одинакова.

Глагольные синтаксические парадигмы также различаются своим строением, как и парадигма, представленная субстантивными словосочетаниями.

К примеру, различие в структуре синтаксической парадигмы многозначных глаголов и однозначных. Синтаксические парадигмы многозначных глаголов имеют сложное строение. Они характеризуются прозрачной структурой, чрезвычайно объемны, состоят из большого количества моделей. А члены такой парадигмы неравнозначны. Глаголы со сходным значением имеют одинаковую грамматическую валентность, т. е. синтаксические парадигмы этих глаголов сходны. Между синтаксической парадигмой глагола и его смысловой структурой существует непосредственная связь. Эта связь находит свое отражение в различном строении синтаксических парадигм глаголов разных семантических групп. Разные лексико-семантические группы глаголов имеют различные наборы типовых моделей.

Так, словосочетания имеют три вида парадигм: 1) парадигма «словоформы»: 2) парадигма «слова», которая может быть полной и ущербной; 3) коммуникативная парадигма – на основе способности данного типа словосочетания изменять словопорядок компонентов и выступать как контактно, так и дистантно» [5, с. 11].

Пример парадигмы «словоформа»: идти вприпрыжку – идти, припрыгивая; Зоина сестра – сестра Зои – сестра у Зои; друг Ивановых – друг Ивановым – друг у Ивановых; красное платье – красного цвета; город летом – летний город; лето в деревне – деревенское лето.

Ряд исследователей на материале различных языков подтверждают, что каждая семантическая группа глаголов может иметь свой индивидуальный набор моделей сочетаемости. Многие глаголы противопоставляются другим по употребительности.

В построении синтаксической парадигмы проявляется семантическая специфика глаголов (глаголы движения, глаголы конкретных физических действий и др.). Наличие многих одинаковых моделей в парадигмах глаголов говорит в пользу объединения данных глаголов в одну лексико-семантическую группу. Парадигмы глаголов конкретных физических действий характеризуются уже иным построением парадигмы, иным набором типичных моделей. Большое количество совпадающих фразовых связей слов служит одним из показателей их парадигматической близости.

Между структурной и синтаксической парадигмами и лексическим значением компонентов существует тесная взаимосвязь. В зависимости от лексических компонентов в синтаксических парадигмах различных слов одни модели доминируют, удельный вес других довольно низок. Неравнозначность членов синтаксической парадигмы наблюдается среди субстантивных словосочетаний.

В то же время некоторые модели синтаксических парадигм глаголов имеют строго ограниченное распределение, сочетаются с весьма узким, вполне определенным классом слов, маркируют лексико-семантическую группу и часто имеют определенное значение. Наиболее частотные типы моделей являются многозначными. Очевидно, что чем больше частотная модель в парадигме, тем она многозначнее. Это говорит о наличии зависимости между строением парадигмы и направленностью глагола. Парадигмы субъектных и объектных глаголов резко отличаются друг от друга.

Проведенный анализ позволяет говорить о наличии зависимости между частотностью тех или иных моделей в синтаксической парадигме глаголов и семантикой этих глаголов. Глагол во всем объеме своей смысловой структуры может быть представлен как парадигма типовых словосочетаний или их моделей. Существует тесная взаимосвязь между смысловым объемом глагола и строением его парадигмы. К примеру, парадигмы многозначных глаголов отличаются сложностью построения, большим количеством составляющих его членов. Отмечается наличие взаимосвязи структуры синтаксической парадигмы и лексического значения глагола. Каждый глагол и каждая лексико-семантическая группа глаголов имеет свой индивидуальный набор моделей сочетаемости, то есть специфическую синтаксическую парадигму.

Таким образом, проведенный анализ парадигмы словосочетаний привел к выводу о том, что синтаксические парадигмы отличаются друг от друга своим построением в зависимости от значения словосочетания, лексических значений, составляющих словосочетание компонентов. Здесь можно говорить о взаимообусловленности семантики словосочетания и его структуры. Можно привести множество языковых фактов, подтверждающих наличие такой зависимости. Изучение синтаксических парадигм слов, составление наборов типовых словосочетаний для каждого отдельного слова и для каждой лексико-семантической группы слов может оказаться достаточно плодотворным и для систематизации лексического состава языка.

Библиографический список

1. Арутюнова Н.Д., Климов Г.А., Кубрякова Е.С. Американский структурализм. *Основные направления структурализма*. Москва, 1964.
2. Беляева Л.М. *Свободные глагольные словосочетания в современном английском языке*. Москва, 1963.
3. Всеволодова М.В. Словосочетание в новой парадигме грамматики. *Вестник Московского университета*. Серия 9: Филология. 2012; № 1.
4. Виноградов В.В. Основные типы лексических значений слова. *Вопросы языкознания*. 1953; № 5.
5. Куликова Е.В. *Словосочетание в функционально-коммуникативной лингводидактической модели языка: на материале словосочетаний с родительным приименным.* Автореферат … кандидата филологических наук. Москва, 2011.
6. Хлебникова И.Б. *О границах морфологии и синтаксиса*. Москва, 1965.
7. Шмелев Д.Н. *Проблемы синтаксического анализа лексики*. Москва, 1973.

References

1. Arutyunova N.D., Klimov G.A., Kubryakova E.S. Amerikanskij strukturalizm. *Osnovnye napravleniya strukturalizma*. Moskva, 1964.
2. Belyaeva L.M. *Svobodnye glagol'nye slovosochetaniya v sovremennom anglijskom yazyke*. Moskva, 1963.
3. Vsevolodova M.V. Slovosochetanie v novoj paradigme grammatiki. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 9: Filologiya. 2012; № 1.
4. Vinogradov V.V. Osnovnye tipy leksicheskih znachenij slova. *Voprosy yazykoznaniya*. 1953; № 5.
5. Kulikova E.V. *Slovosochetanie v funkcional'no-kommunikativnoj lingvodidakticheskoj modeli yazyka: na materiale slovosochetanij s roditel'nym priimennym.* Avtoreferat … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2011.
6. Hlebnikova I.B. *O granicah morfologii i sintaksisa*. Moskva, 1965.
7. Shmelev D.N. *Problemy sintaksicheskogo analiza leksiki*. Moskva, 1973.

Статья поступила в редакцию 03.10.22

УДК 81.373.43 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-392-395

Drobysheva E.I., *teaching assistant, Financial University under the Government of the RF (Moscow, Russia), E-mail: EIDrobysheva@fa.ru*

LEXIS OF A COVID PERIOD. EVALUATION OF THE USAGE OF NEOLOGISMS AMONG THE UNDERGRADUATE STUDENTS. The aim of this article is to analyze and study the currency of neologisms among the undergraduate students. The work considers a special branch of lexicology – neology – the science that studies the main directions of modern neology, classification of neologisms and their distinctive characteristics. The article examines the causes of neologisms in the language and a specificity of their usage. Neologisms that have appeared in the Russian language in the last 2 years after the beginning of COVID pandemic, are dealt with. Neologisms are analyzed in terms of their origin, mode of generation and areas of usage. A list of recently launched neologisms of the Russian language was proposed and analyzed. Scientific novelty of the research lies in the online research and the evaluation of the usage of neologisms of a COVID period among the undergraduate students in 2022. The study has indicated a usage interest of the neologisms, causes of fixing and fixing unavailability of various types of neologisms.

Key words: **lexis, neologisms, undergraduate students, evaluation, covid, currency, causes**.

Е.И. Дробышева, *асс., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: EIDrobysheva@fa.ru*

ЛЕКСИКА КОВИДНОГО ПЕРИОДА: ОЦЕНКА УПОТРЕБИТЕЛЬНОСТИ НЕОЛОГИЗМОВ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ

Целью статьи является анализ и изучение употребительности неологизмов в студенческой среде. В статье рассматривается особая отрасль лексикологии – неология – наука о неологизмах, изучаются основные направления в современной неологии; дается классификация неологизмов, их отличительные особенности. В статье анализируются причины возникновения неологизмов в языке и особенности их употребления; рассматриваются неологизмы, которые возникли в русском языке за последние 2 года после начала пандемии коронавирусной инфекции. Автором предложен и проанализирован список неологизмов, появившихся за последнее время в русском языке. Научная новизна исследования заключается в проведении онлайн-исследования и оценивании употребительности неологизмов «ковидного» периода в студенческой среде на 2022 год. В результате исследования выявлен процент употребительности данных неологизмов, названы причины закрепления и отсутствия закрепления различных неологизмов в языке.

Ключевые слова: **лексика, неологизм, студенческая среда, оценка, ковидный, употребительность, причины возникновения.**

Актуальность настоящей работы заключается в том, что изучение новой лексики является насущной необходимостью для более глубокого понимания специфики различных форм существования языка и закономерностей его исторического развития [1–11].

Цель нашей статьи заключается в исследовании неологизмов и в установке того, какие из слов, входящих в данное лексико-семантическое поле, употребляются студентами, какие из них узнаваемы, но не употребляются, какие неузнаваемы и не употребляются.

Основные задачи статьи можно определить следующим образом:

– проанализировать, какие неологизмы появились в языке за последнее время;

– проанализировать, какие неологизмы являются более употребительными в студенческой среде;

– проанализировать, какие неологизмы менее употребительны в студенческой среде.

Методы исследования в данной статье включали в себя теоретические аспекты (анализ научной литературы и анализ текстов на наличие неологизмов) и практические аспекты (проведение опроса среди студентов 1 и

2 курса Финансового университета при Правительстве РФ, со студентами 3 курса).

Научная новизна исследования заключается в проведении онлайн-исследования и оценивании употребительности неологизмов «ковидного» периода в студенческой среде на 2022 год с целью более глубокого понимания причин употребительности неологизмов в современном русском языке. Теоретическая значимость статьи отражается в возможности более глубокого понимания происхождении и употреблении неологизмов. Практическая значимость заключается в получении результатов исследования употребительности неологизмов, которые могут быть использованы как для дальнейшего исследования неологизмов в целом, так и для изучения лексики студентов в дальнейшем. Изменение словарного состава языка зачастую связано с переменами в обществе. Сегодня мы все сталкиваемся с процессом глобализации. С одной стороны, это благоприятно влияет на нашу жизнь, развиваются межкультурные и политические связи, расширяется сознание людей, что приводит к сближению народов, помогает увидеть свою и другие страны как часть единого целого. С другой стороны, данный процесс отрицательно влияет на национальные языки разных стран, в связи с чем язык может потерять свою индивидуальность, самобытность и просто стать одним из языков с множеством калькированных и заимствованных слов. В данном контексте нам интересен вопрос влияния английского языка на русский, заимствований на наше сознание и речь, так как известно, что именно язык формирует картину мира человека, его сознание и даже восприятие действительности. Пандемия COVID, которая обрушилась на наш мир, не оставила языковую среду неизменной, а дала ей сильный импульс и ускорила течение многих языковых процессов.

Изменения в таких процессах можно наблюдать в основном в лексике и фразеологии. За последнее время русский язык приобрёл большое количество иноязычных слов, особенно это можно наблюдать в медицинской и экономической сферах. Особый интерес возникает именно в области неологизмов, так как обычно она изменяется в течение длительного исторического периода. Ю.М. Шемчук отмечает, что появление неологизмов в языке происходит «волнами»: в некоторый промежуток времени создается множество неологизмов, что называется «неологическим бумом», а в другое время они создаются неактивно и в небольших количествах [2]. Действительно, интенсивность и быстрота планетарной коммуникации все более решительно продвигаются к принятию и использованию неологизмов, в том числе лингвистических и наднациональных, ускоряя процесс взаимопроникновения культур и языков разных народов, которые находились или находятся в тесном контакте друг с другом [3, с. 29].

Количество неологизмов возрастает, они часто основаны на различных словообразовательных моделях, по-разному функционируют, окказионализмы быстро распространяются и переходят в разряд неологизмов. Кроме того, некоторые неологизмы относятся к различным тематическим группам, и в них по-разному отражается национально-культурная специфика. По словам А.Д. Пасевой, «XXI век лингвисты называют эпохой неологизмов» [4, с. 214]. Основную роль в появлении различных типов неологизмов сыграла информационная интернет-среда, в которую погрузилась большая часть современного общества с началом пандемии. Одна из составляющих интернет-среды – это информационный фонд, который с каждым днём становится всё более разнообразен. Всё больше и больше людей с каждым днём используют новые метаинформационные средства.

Произошёл скачок в количестве неологизмов как в онлайн-образовании, так и в организации рабочего процесса на удалённой основе в принципе. Обществу пришлось адаптироваться к сложной ситуации, в том числе и с помощью адаптации своего словарного состава.

Языковые изменения словарного состава вызываются внешними экстралингвистическими факторами, то есть факторами, связанными с развитием общества, общественного сознания. Язык непрерывно пополняет и совершенствует свои ресурсы. Он непосредственно отражает любые изменения общественно-политической, социально-экономической, культурной жизни общества. Своеобразие ковидного периода заключается в том, что подобная адаптация заимствованной лексики не может быть полностью проанализирована на уровне прогнозирования результатов её заимствования. Многие заимствования действительно пришли в русский язык, прошли индивидуальную фонетическую адаптацию, получили близкие или идентичные значения в языке, но пока не укоренились в нём и зачастую существуют только в рамках узкой системы, а именно – употребляются в какой-либо узкой сфере и пока не могут перейти в ряд общеупотребительной лексики.

Каждый язык в своём возникновении и развитии связан с некой общностью людей, объединяемых культурой, традициями, проживающих на одной территории. Однако эти люди отличаются друг от друга [5, с. 113].

Вариативность речи часто зависит от общеобразовательного уровня. Серьёзный отпечаток на речевые особенности людей может накладывать род их деятельности, круг интересов и т. п. Различаются две основные группы специальной лексики по социальной функции, которую она выполняет:

1) специальный словарь социальных групп с общими условиями жизни (студенческий, солдатский и др.);

2) специальная профессиональная лексика (лексика людей одной профессии, отдельных областей науки и техники).

Интересно рассмотреть вопрос использования «ковидной» лексики в студенческой среде.

Известно, что в основе всякого произведения речи лежит желание его автора не просто донести информацию до читающего или слушающего, но и определённым образом воздействовать на них [6, с. 16]. Долгое время в стилистике изучались экспрессивные возможности содержания и формы языковых единиц, и только с конца 80-х годов XX века, с развитием прагматики, когнитивистики и теории высказывания лингвисты получили необходимую базу для изучения речевой природы экспрессии и речевых механизмов её воздействия на адресата [7, с. 18]. Прагматическая компетенция – это владение говорящим языковой картиной мира, а также образно-ассоциативным узусом употребления слов и выражений. Владение прагматической компетенцией родного языка помогает облегчить и усовершенствовать процесс коммуникации и адаптации в родной языковой среде. Отсутствие прагматической компетенции у говорящего может привести к отсутствию адекватного использования языковых формул и значительно повлиять на ход и результат коммуникации.

В сфере исследуемых проблем имеется в виду способность говорящего оперировать словами из «ковидного» лексикона.

В получившийся словник вошли 152 единицы, отобранные из интернет-текстов, описывающие объекты и явления «ковидного» периода. Для установки того, какие из слов, входящих в данное лексико-семантическое поле, употребляются студентами, какие из них узнаваемы, но не употребляются, какие неузнаваемы и не употребляются, был составлен онлайн-опросник, в котором информантам было предложено оценить распределённые по группам неологизмы. Форма была создана на интернет-платформе anketolog.ru. Для оценки слова или словосочетания участникам было предложено выбрать один из трёх ответов:

1) употребляю;
2) знаю значение, но не употребляю;
3) не знаю значение и не употребляю.

Лексика, отобранная для оценки степени употребительности, в ходе анализа была разделена на различные группы.

В первую группу были отнесены *слова, функционировавшие ранее в языке, но ставшие более актуальными* в 2022 году, и чьё семантическое значение было переосмыслено. Часть этих лексем является общеупотребительной и, в свою очередь, делится на два типа:

1. лексемы, отражающие семантический сдвиг (корона, зумер, короноваться, контактер);

2. лексемы, сохранившие свое первичное значение (самоизоляция, карантин, удаленка) [8, с. 69].

Профессиональная терминология всегда возникает под давлением определенной практической необходимости [9, с. 105]. Чем чаще человек сталкивается с определенным участком или областью действительности, тем интенсивнее членится она в языке.

Вторая группа состоит из *частотных сочетаний слов, функционировавших в языке.*

Первая подгруппа состоит из сочетаний, которые существовали ранее, но подверглись семантическому сдвигу (легкая форма, третья волна, красная зона, нулевой пациент, противовирусный режим, тоннель наружный или тоннель дезинфекции, глобальные риски, анализ рисков, масочно-перчаточный режим). Например, биграмма «третья волна» ранее обозначала этап зачисления в высшие учебные заведения или третий этап миграции населения [8, с. 69]. В 2022 году значение изменилось: третьей волной преимущественно называют третью вспышку активности коронавируса, произошедшую весной этого года.

Третья группа состоит из лексем, связанных с коронавирусом, – *неологизмы, образованные сращением двух полнозначных лексем с контаминацией:* ковидео, ковидиворс макароновирус, ковидиот, коронапокалипсис, и др. [8, с. 70].

Четвертая группа включает в себя *неологизмы, образованные с помощью фонетического искажения имеющихся в языке слов. Например,* глагол «наружать» и его производное «наружитель» являются результатом языковой игры: смена согласных [ш]/[ж] позволяет совместить значения двух лексем: нарушать (самоизоляцию), наружу (выходить) [8, с. 70].

Лексемы из пятой группы представляют собой *неологизмы, образованные сращением с первым компонентом корона-, ковид-, карантин- и не содержат контаминации* (коронапсихоз, коронакризис, коронасомния, коронафейки, коронапофигисты/коронаскептики, коронафобия, ковид-каффинг, ковид-диссиденты, карантин-шейминг, коронабесие, коронапандемия, короначудовище, кораномания, коронафрения, коронапаника, коронаидиот, коронаразвод, ковид-карантин, ковид-дискотека, ковид-пневмония, ковид-скептик, карантин-вечеринка).

К шестой группе относятся *суффиксальные дериваты, образованные по продуктивным словообразовательным моделям*. Среди них можно выделить: 1) одушевленные существительные, называющие различные социальные группы людей, появившиеся во время режима самоизоляции (ковидный, погулянцы, застрянцы); 2) неодушевленные существительные, называющие вирус или реалии, возникшие в коронавирусную эпоху (ковидарий, дистанционка, карантинки ковидник; 3) глаголы (коронавирусить, зумить(ся)).

К седьмой группе относятся 2 *лексемы, образованные с помощью усечения:* дистант, изо (от изолятор), эпивак, наружа, корона [8, с. 71].

Таблица 1

Основные группы неологизмов

Основные группы	*Исследуемые лексемы*	*Варианты ответа в процентном соотношении*
1. Слова, функционировавшие ранее в языке, но ставшие более актуальными	маска, изолятор, сатурация, патогенность, контагиозность, вирулентность и др.	употребляет – 54,55 %, знает значение, но не употребляет – 31,82 %; не знает значение и не употребляет – 13,64 %
2. Частотные сочетания слов, функционировавших в языке	легкая форма, третья волна, красная зона, нулевой пациент, противовирусный режим, тоннель наружный или тоннель дезинфекции, глобальные риски, анализ рисков, масочно-перчаточный режим	употребляет – 54,55 %; знает значение, но не употребляет – 22,73 %; не знает значение и не употребляет – 22,73 %
3. Неологизмы, образованные сращением двух полнозначных лексем с контаминацией	маскне, карантикулы, ковидарность, карантини, коронагеддон, путикулы, карантье, инфодемия	Употребляет – 9,09% Знает значение, но не употребляет – 22,73% Не знает значение и не употребляет – 68,18%
4. Неологизмы, образованные с помощью фонетического искажения имеющихся в языке слов	Карантэ, попаданец, сидидомец, самоизолектор	употребляет – 0,00 %; знает значение, но не употребляет – 31,82 %; не знает значение и не употребляет – 68,18 %
5. Неологизмы, образованные сращением с первым компонентом корона-, ковид-, карантин- и не содержат контаминации	коронабесие, коронапандемия, короначудовище, коронамания, коронапсихоз, коронафрения, коронафобия, коронапаника, коронаидиот, коронаразвод, ковид-карантин, ковид-дискотека, ковид-пневмония, карантин-вечеринка	употребляет – 0,00 %; знает значение, но не употребляет – 40,91 %; не знает значение и не употребляет – 59,09 %
6. Суффиксальные дериваты, образованные по продуктивным словообразовательным моделям	короониал, сидидомовцы / сидидомцы, погулянцы, коронавт, застрянцы, ковидный, ковидство, ковидята, карантец, карантинки,зумить(ся), коронавирусить, вакционид	употребляет – 0,0 %; знает значение, но не употребляет – 36,36 %; не знает значение и не употребляет – 63,64 %
7. Лексемы, образованные с помощью усечения	дистант, изо (от изолятор), эпивак, наружа, корона	употребляет – 45,45 %; знает значение, но не употребляет – 27,27 %; не знает значение и не употребляет – 27,27 %
8. Аббревиация	СИЗ, SARS	употребляет – 13,64 %; знает значение, но не употребляет – 31,82 %; не знает значение и не употребляет – 54,55 %
9. Новейшие заимствования	ковидиворс, карантим, думскроллинг, антиваксер, суперваксер, балконаци	употребляет – 13,64 %; знает значение, но не употребляет – 36,36 %; не знает значение и не употребляет – 59,09 %

Источник: Составлено автором на основе проведённого опроса на портале http://www.anketolog.ru

Также был использован *способ аббревиации*, которым образованы слова, входящие в восьмую группу: СИЗ – средства индивидуальной защиты, SARS – severe acute respiratory syndrome (тяжелый острый респираторный синдром).

Последнюю группу слов составляют *новейшие заимствования*: (ковидиворс, антиваксер, суперваксер, балконаци).

Результаты проведенного опроса, в который вошли слова, описанные выше, отражены в табл. 1.

Таким образом, после получения результатов исследования мы можем сделать следующие выводы:

1. Наиболее употребительными стали лексемы, образованные с помощью усечения слов.

2. Значение лексем, которые были образованы путём сращивания двух полнозначных лексем с контаминацией, образованных путём фонетического искажения, имеющихся в языке слов, образованных путём сращивания с первым компонентом корона-, ковид-, карантин-, суффиксальные дериваты и аббревиатуры не распознаются и не употребляются большинством участников эксперимента.

3. Большинство исследуемых лексем могут быть легко поняты информантами, но не употребляются ими в речи из-за прозрачности семантики словообразовательных формантов.

4. Данный анализ, который был проведён с помощью онлайн-опросника, включал в себя 152 отобранные единицы из лексико-семантического поля «коронавирус», выявил стимулы с точки зрения их понятности и употребительности в студенческой среде на период начала 2022 года. Исследование показало, что количество неологизмов резко увеличилось с началом периода пандемии, но большинство из них непрочно вошло в речь молодого поколения, а именно студентов, в то время как в языке гораздо прочнее закрепились слова и словосочетания, функционировавшие в языке ранее, претерпевшие семантический сдвиг или пришедшие из «профессиональной лексики».

Список ковидных неологизмов постоянно пополняется, хотя скорость его пополнения зачастую зависит от эпидемиологической ситуации в мире, которая, в свою очередь, влияет на внешнеполитическую и экономическую ситуацию. Из чего можно сделать вывод, что непрерывное изучение неологизмов и их значений, очень важно для оценивания динамично обновляющегося состояния языка. В дальнейшем необходима конкретизация полученных наблюдений относительно употребительности ряда неологизмов, а также определение причин того, почему та или иная группа неологизмов не закрепляется в языке.

Библиографический список

1. Котелова Н.З. *Избранные работы*. Санкт-Петербург: Нестор-История, 2015.
2. Шемчук Ю.М. Переименование как особое лингвистическое явление неологии. *Rhetа. Рема.*2010; № 1: 76–82.
3. Фёдорова А.В., Марциновская В.А. Отражение пандемии коронавируса на образование неологизмов в итальянских СМИ. *Актуальные проблемы общей теории языка, перевода, межкультурной коммуникации и методики преподавания иностранных языков*: сборник статей по материалам межрегиональной научно-практической конференции. Саранск: Индивидуальный предприниматель Афанасьев Вячеслав Сергеевич, 2021: 28–34.
4. Пасева А.Д. Неологизмы, их типы и пути формирования в современном русском языке. *Таврический научный обозреватель*. 2016; № 1-3 (6): 213–215.
5. Медведева Е.В. *Лексикология немецкого языка: Лекции, семинары, практические занятия*: учебное пособие. Москва: Либроком, 2016.
6. Леонтьев А.А., Шахнарович А.М., Батов В.И. *Речь в криминалистике и судебной психологии*. Москва: Наука, 1977.
7. Ромашова И.П. *Экспрессивность как семантико-прагматическая категория высказывания: На материале устно-разговорной и художественной речи диалогического типа.* Диссертация ... кандидата филологических наук. Омск, 2001.
8. Иваненко А.А., Журавлева К.А. Что заразнее: оценка употребительности лексем коронавирусной эпохи. *Новые слова и словари новых слов*: сборник научных статей. Санкт-Петербург: Институт лингвистических исследований РАН, 2020: 61–68.
9. Жирмунский В.М. *Национальный язык и социальные диалекты.* Ленинград: Гослитиздат, 1936.
10. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам).* Москва: ИКАР, 2009.
11. Инёшина Л.Г. *Новые лексические единицы в русском языке, вызванные пандемией COVID-19»*. Available at: https://multiurok.ru/files/novye-leksicheskie-edinitsy-v-russkom-iazyke-vyzva.html

References

1. Kotelova N.Z. *Izbrannye raboty*. Sankt-Peterburg: Nestor-Istoriya, 2015.
2. Shemchuk Yu.M. Pereimenovanie kak osoboe lingvisticheskoe yavlenie neologii. *Rhema. Rema*.2010; № 1: 76-82.
3. Fedorova A.V., Marcinovskaya V.A. Otrazhenie pandemii koronavirusa na obrazovanie neologizmov v ital'yanskih SMI. *Aktual'nye problemy obschej teorii yazyka, perevoda, mezhkul'turnoj kommunikacii i metodiki prepodavaniya inostrannyh yazykov*: sbornik statej po materialam mezhregional'noj nauchno-prakticheskoj konferencii. Saransk: Individual'nyj predprinimatel' Afanas'ev Vyacheslav Sergeevich, 2021: 28-34.
4. Paseva A.D. Neologizmy, ih tipy i puti formirovaniya v sovremennom russkom yazyke. *Tavricheskij nauchnyj obozrevatel'*. 2016; № 1-3 (6): 213-215.
5. Medvedeva E.V. *Leksikologiya nemeckogo yazyka: Lekcii, seminary, prakticheskie zanyatiya*: uchebnoe posobie. Moskva: Librokom, 2016.
6. Leont'ev A.A., Shahnarovich A.M., Batov V.I. *Rech' v kriminalistike i sudebnoj psihologii*. Moskva: Nauka, 1977.
7. Romashova I.P. *`Ekspressivnost' kak semantiko-pragmaticheskaya kategoriya vyskazyvaniya: Na materiale ustno-razgovornoj i hudozhestvennoj rechi dialogicheskogo tipa.* Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Omsk, 2001.
8. Ivanenko A.A., Zhuravleva K.A. Chto zaraznee: ocenka upotrebitel'nosti leksem koronavirusnoj `epohi. *Novye slova i slovari novyh slov:* sbornik nauchnyh statej. Sankt-Peterburg: Institut lingvisticheskih issledovanij RAN, 2020: 61-68.
9. Zhirmunskij V.M. *Nacional'nyj yazyk i social'nye dialekty*. Leningrad: Goslitizdat, 1936.
10. Azimov `E.G., Schukin A.N. *Novyj slovar' metodicheskih terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam)*. Moskva: IKAR, 2009.
11. Ineshina L.G. *Novye leksicheskie edinicy v russkom yazyke, vyzvannye pandemiej COVID-19».* Available at: https://multiurok.ru/files/novye-leksicheskie-edinitsy-v-russkom-iazyke-vyzva.html

Статья поступила в редакцию 30.09.22

УДК 37.013.78 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-395-397

Kalashnikova E.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Head of German Phonetics Department, Moscow State Linguistic University (Moscow, Russia), E-mail: elk99@mail.ru*

Moroz N.Yu., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Head of Department of Linguistics and Professional Communication in the Sphere of Media Technologies, Institute of International Relations and Social and Political Sciences, Moscow State Linguistic University (Moscow, Russia), E-mail: nataschamoroz@yandex.ru*

PHONOSTYLISTIC VARIABILITY OF THE GERMAN LANGUAGE IN THE PRINCIPALITY OF LIECHTENSTEIN. National variants of the German language within the framework of polycentric approach are broadly researched by specialists in German studies. German literary language, which is spoken in the Principality of Liechtenstein, aligns with the orthoepy of the Swiss national variant of the German language. The article represents the results of the perceptual analysis, that illustrate current phonostylistic tendencies in the pronunciation of the Swiss variant of the German language. The data is obtained from the speech of the news readers from Lichtenstein news radio stations. According to the first hypothesis, the speech of news readers would have minimum deviation from the orthoepic norm of the Swiss variant of the German language, which was partially proven. Phonostylistic variability of the researched acoustic patterns was within the limits of the pronunciation standard. In the second hypothesis the researchers follow the assumption that phonostylistic design of news on radio stations would not change depending on the topic, which is not confirmed. When the news blocks about sports or weather are reported, the news readers switch to the dialect. That accounts for the broad usage of the dialect in Liechtenstein in conditions of median diglossy.

Key words: **national variants of German language, Liechtenstein, diglossy, segmental level, phonostylistic variability, Code-Switching.**

Е.А. Калашникова, *канд. филол. наук, доц., зав. каф. фонетики немецкого языка Московского государственного лингвистического университета, г. Москва, E-mail: elk99@mail.ru*

Н.Ю. Мороз, *канд. филол. наук, доц., зав. каф. лингвистики и профессиональной коммуникации в области медиатехнологий Института международных отношений и социально-политических наук Московского государственного лингвистического университета, г. Москва, E-mail: nataschamoroz@yandex.ru*

ФОНОСТИЛИСТИЧЕСКАЯ ВАРИАТИВНОСТЬ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В КНЯЖЕСТВЕ ЛИХТЕНШТЕЙН

Национальные варианты немецкого языка, рассматриваемые в рамках полицентрического подхода, постоянно находятся в фокусе внимания германистов. Литературный вариант немецкого языка, на котором говорят в княжестве Лихтенштейн, ориентируется на орфоэпическую норму швейцарского национального варианта немецкого языка. В статье представлены результаты перцептивно-слухового анализа, отражающие актуальные фоностилистические тенденции в произношении швейцарского варианта немецкого языка в речи дикторов новостных радиостанций Лихтенштейна. В ходе эксперимента были выдвинуты две гипотезы. Первая гипотеза, заключающаяся в предположении, что в речи дикторов новостей отклонения от орфоэпической нормы швейцарского варианта немецкого языка будут минимальны, нашла свое частичное подтверждение. Установленная фоностилистическая вариативность исследуемых звуковых маркеров находится в пределах произносительной нормы. Вторая гипотеза, согласно которой фоностилистическое оформление новостного блока радиостанций не будет изменяться при смене информационной темы, была опровергнута. В новостных блоках при переходе на сообщения о спортивных новостях и погоде дикторы переключались на диалект, что подчеркивает расширенную сферу употребления диалекта в Лихтенштейне в условиях медиальной диглоссии.

Ключевые слова: **национальный вариант немецкого языка, Лихтенштейн, диглоссия, сегментный уровень, фоностилистическая вариативность, Code-Switching.**

В настоящее время интенсивно и всестороннее изучаются сферы функционирования и взаимодействия литературного немецкого языка и диалекта на территории Швейцарии и Лихтенштейна, а также факторы, влияющие на вариативность речи, что определяет безусловную актуальность представленного исследования.

Как известно, немецкий язык рассматривается в современной германистике как полицентричный язык, что означает наличие нескольких центров немецкого языка. Под центром языка, в нашем случае немецкого, понимается нация или государство, которое обладает литературным вариантом языка, имеющим при этом свою специфику.

Немецкий язык является официальным в общей сложности в семи странах. Его статус, однако, различается. Так, можно выделить страны, где немецкий является единственным государственным и официальным языком на национальном уровне – *solo-offiziell* – Германия, Австрия, Лихтенштейн, а также страны, где немецкий служит государственным и официальным языком наряду с другими языками – Швейцария и Люксембург. В немецкоязычных частях Бельгии и Южном Тироле в Италии следует говорить о региональном официальном варианте немецкого языка.

Известный немецкий лингвист У. Аммон предложил различать полные центры языка – *Vollzentren* и, соответственно, полуцентры – *Halbzentren*. Страны, являющиеся центрами, имеют свой национальный вариант немецкого языка, а полуцентры ориентируются на «центральный» язык [1–4]. Полные центры отличаются тем, что их литературная норма кодифицирована, и в спорных случаях в словаре всегда можно найти правильный вариант слова. ФРГ, Австрия и Швейцария являются государствами, где немецкий язык кодифицирован. Соответственно другие немецкоговорящие страны ориентируются на национальные варианты данных центров. Так, в Бельгии и Люксембурге опираются на вариант немецкого языка ФРГ, в Южном Тироле – на австрийский национальный вариант. Вариант немецкого языка, на котором говорят в княжестве Лихтенштейн, ориентируется на швейцарский национальный вариант немецкого языка. В этом маленьком го-

сударстве немецкий является единственным государственным языком. Причем, как отмечает Аммон, такая позиция немецкого языка не ставится под сомнение, несмотря на высокий процент иностранцев в стране, составляющих треть населения, в первую очередь из Швейцарии, Австрии и Германии [1].

В качестве государственного и официального языка (*Staats- und Amtssprache)* немецкий язык закреплен в Конституции княжества Лихтенштейн пятого октября 1921 года, ст. 6 [4]. Безусловной заслугой княжества является его стремление продвигать немецкий язык на международной арене. Например, именно Лихтенштейн выдвинул предложение, чтобы немецкий язык стал официальным языком Совета Европы.

Языковая ситуация в княжестве Лихтенштейн определяется сосуществованием литературного языка и диалекта. В социолингвистике данное явление известно как диглоссия. Термин восходит к американскому лингвисту Ч.А. Фергюссону и подразумевает, что в обществе говорят на двух языках, один из которых функционирует в официальных сферах общения и не используется в повседневном общении, а второй ограничен повседневным общением и не выходит за его рамки. Однако в Лихтенштейне речь идет о так называемой медиальной диглоссии. Кратчайшее и самое простое объяснение данной особенности употребления языков на территории одного государства является следующее: на диалекте разговаривают, а на литературном языке – пишут. Аналогичную языковую ситуацию княжество разделяет с немецкоговорящей частью Швейцарии.

Диалект занимает привилегированное место, то есть обладает в целом бо́льшим престижем, чем литературный язык. На нем разговаривают все слои населения во всех повседневных, а часто и в официальных ситуациях общения. В первые годы жизни ребенок воспринимает информацию на слух и, соответственно, слышит в семье только диалект, а значит, диалект является его первым родным языком.

Важно обратить внимание на тот факт, что язык выполняет не только прямую функцию передачи информации, но и определяет идентичность даже на самом минимальном территориальном отрезке. И здесь большая роль отводится фонетическому оформлению речи как на сегментном, так и на супрасегментном уровнях.

Как уже упоминалась выше, в княжестве Лихтенштейн в условиях медиальной диглоссии используется швейцарский национальный вариант немецкого языка. Сфера его устной реализации распространяется на государственные средства массовой информации. Цель проведенного исследования заключалась в установлении фонетической специфики швейцарского варианта немецкого языка в речи дикторов радиовещания княжества Лихтенштейн.

Корпус исследования составили записи дикторов, читающих новости на радиостанции Лихтенштейн. Авторы исходили из того, что в княжестве, которое, согласно классификации Аммона, является «полуцентром» немецкого языка, именно речь дикторов будет обнаруживать такие особенности сегментного уровня швейцарского национального варианта немецкого языка, которые позволят идентифицировать жителя Лихтенштейна. При этом отклонения, согласно выдвинутой гипотезе, будут минимальными. В рамках этого предположения была сформулирована вторая гипотеза, заключающаяся в том, что фонетическое оформление новостного блока радиостанций не будет варьироваться при смене информационной темы.

Материалом эксперимента послужили аудиозаписи новостей радио Лихтенштейн (Radio Liechtenstein), включающими в себя новости спорта и прогноз погоды, прочитанные тремя дикторами, а именно – Паскалем Хардэггером (Pascal Hardegger), Надин Хиндер (Nadine Hinder) и Таней Сиссе (Tanja Cissé) (https://www.radio.li/nachhoren).

Для достижения цели исследования и проверки выдвинутых гипотез потребовалось проведение перцептивно-слухового анализа звучащего материала. В задачи анализа входило определение реализации дикторами основных звуковых маркеров в системе вокализма и консонантизма и их сопоставление с нормой швейцарского национального варианта немецкого языка, зафиксированной в «Немецком словаре произношения» [3]. В качестве звуковых маркеров в системе вокализма были отобраны реализация твердого приступа, в системе консонантизма – реализация согласного /r/.

Научная новизна исследования заключается в том, что приведенные в статье материалы дополняют имеющиеся сведения в области фоностилистики, социофонетики, лингвокультурологии, теории межкультурной коммуникации.

Теоретическая значимость проведенного исследования заключается в определенном вкладе в раздел лингвистики, исследующий языковую норму и вариативность языка как целостную структуру.

Практическая значимость связана с тем, что учет фоностилистической вариативности швейцарского национального варианта немецкого языка и особенностей медиальной диглоссии в княжестве Лихтенштейн могут способствовать более успешной адаптации и интеграции в иную лингвокультуру желающих учиться и работать в этом немецкоговорящем государстве.

Итак, первым анализируемым маркером проведенного исследования стал твердый приступ гласного звука, реализуемый в немецком языке в начале слова или слога на стыке морфем. Данный признак проводит четкую границу между нормой немецкого языка в ФРГ и Швейцарии, так как для швейцарского варианта характерно отсутствие твердого приступа во всех позициях: в абсолютном начале слова, на стыке морфем и в сложных словах, за исключением случаев, связанных с акцентным выделением значимого слова в высказывании [3].

В речи диктора новостей Паскаля Хардэггера (03.03 2022, 14.00) можно наблюдать отсутствие твердого приступа гласного:

seinen Entscheid [ˈzaɛn̯ən ɛntˈʃaɛt̯], *ohne Enthaltungen* [ˈoːnə ɛntˈhaltʊŋən], *die Ausrüstung* [ˈaʊs̯ˌrʏstʊŋ], *der Anlagen* [deɐ̯ˈanˌlaːgŋ], Polizei und andere [ˌpoliˈt͡saɛ̯ ʊnt ˈandərə], *vor allem* [ˈfoːrˈaləm], *Sicherheitsorganisationen* [ˈzɪçɐhaɛt̯sɔrganizat͡siˌoːnən], *auch im Falle eines* [aʊ̯x ɪmˈfalə ˈaɛɪnəs].

Однако интересным является тот факт, что в словах иностранного происхождения, а также в аббревиатурах диктор реализует твердый приступ:

Oligarchen [ʔoligˈaᵘçn̩], *Initiative* [ʔinitsiaˈtiːvə], *Opposition* [ʔɔpoziˈt͡siˌoːn], mit *der EU* [mɪt deᵊ ʔˈeːu].

В речи диктора новостей Надин Хиндер (28.02.2022, 6.00) также наблюдается отсутствие твердого приступа во всех позициях:

außerordentlichen [ˈaʊs̯ɐˈɔrdn̩tlɪçn̩], *Innenminister* [ˈɪnənmiˌnɪstə], *für Inne*res [fyːɐ̯ˌɪnərəs], *Wirtschaft und Umwelt* [vˈɪrt͡ʃaft ʊnt ˈʊmˌvɛlt], *im Bereich Aufnahmen* [ɪm bəˈraɪ̯ç ˈaʊ̯fnaːmən], *es aber* [ɛzˈaːbɐ], *Ausrüstung* [ˈaʊs̯ˌrʏstʊŋ], *eine Einigung* [ˈaɪ̯nə ˈaɪ̯nɪgʊŋ], *nach Angaben;*

[naxˈanˌgaːbn̩], *zu erobern* [t͡sʊ ɛrˈoːbərn], *sei erfolglos* [zaɪ̯ ɛɐ̯ˈfɔlkloːz], *die Informationen* [di ɪnfɔrmaˈt͡siˌoːnən], *unabhängig* [ˈʊnapˌhɛŋɪk], *die Überschwemmung* [di yːbɐˈʃvɛmʊŋ].

В то же время диктор реализует аббревиатуру Евросоюза с твердым приступом: *mir der EU* [ʔˈeːuː].

В речи третьего диктора Тани Сиссе (27/02/22 14:00) также прослеживается отсутствие твердого приступа:

in Kanton [ɪn kanˈtoːn], *ist ein Mann* [ist aɛn mˈan], *ist aufgefunden* [ɪst ˈaʊ̯fgəˌfʊndn], *fünfundvierzigjährigen Italieners* [fˈʏnfʊntˌfɪrt͡sɪç jˈɛːrɪgn̩ italiˌeːnɐs] *von einem Delikt aus* [von ˈaɪ̯nəm delˈɪkt aus], *laut den Ermittlern* [deːn ɛɐ̯ˈmɪtlɐn] *soll es zu einem* [t͡sʊ ˈaɪ̯nəm], *wieder eine* [ˈviːdɐˈaɪ̯nə], *noch ein Messer eingesetzt* [nɔx aɪ̯n ˈmɛsɐ ˈaɪ̯ngəˌzɛt͡st], *heißt es* [hˈaɛ̯st ɛs] *Todesursache* [ˈtoːdəsˌuːɐ̯zaxə].

Заметим также, что твердый приступ дикторы иногда реализуют в словах, которые несут логическое ударение, что отражает норму швейцарского национального варианта.

Маркером в системе консонантизма, а также важным отличием швейцарского национального варианта от нормы в ФРГ является реализованный согласный /r/ в позиции на конце слов после долгого гласного в суффиксах ***-er, -ert, -ern*** и в приставках ***er-, ver-, zer-, her-***. Словарь допускает все варианты согласного /r/, а именно – щелевой, увулярный и переднеязычный. В то же время авторы справедливо указывают, что наиболее частотным является переднеязычный вибрант, связывая это с тем, что в большинстве швейцарско-немецких диалектов употребляется именно этот вариант согласного /r/ [3]. По нашим наблюдениям, наиболее частотным в речи дикторов радио Лихтенштейн также является переднеязычный вибрант.

Перцептивно-слуховой анализ данного маркера в речи дикторов новостных блоков радио Лихтенштейн выявил следующие закономерности.

В текстах, прочитанных Паскалем Хардэггером (03.03 2022, 14.00), после долгого гласного, в приставках ***er-, ver-, zer-, vor-*** и в суффиксах ***-er, -ert, -ern*** были зафиксированы **оба** варианта произношения – реализованный и вокализованный /r/:

– вокализованный согласный [ɐ̯]:

der [deːɐ̯], Feuerwehr [fˈɔɛ̯veːɐ̯], Schweizer [ʃvaɛ̯t͡sɐ], verstoßen [vɛɐ̯ʃtˈsən], Vorschlag [fˈoːɐ̯ʃlak], beim Versand [fɛɐ̯zˈant];

– переднеязычный вибрант [r]: vor allem [ˈfoːrˈaləm], *mit der [deːr] EU, mit der [deːr] Aktualisierung, Unternehmen,* [untəʳnˈemən].

Подобная вариативность имеет четкую закономерность. В случае если после /r/ в слове или слоге следует гласный, то /r/ реализуется: *zur [tsuːr] Ablehnung*, но *zur [tsuː*ɐ*]Gletscherinitiative*.

Интересно отметить также, что словах с суффиксом ***-er*** на конце вместо рекомендованного вокализованного согласного диктор употребляет редуцированный гласный [ə]: *weiter* [vˈaɛ̯tə], *sicher* [zˈiçə], Besitzer [bəzˈitsə], über [ˈyːbə].

В речи Надин Хиндер после долгого гласного, а также в суффиксах ***-er, -ert, -ern*** прослеживается реализованный, но **сильно редуцированный** вариант переднеязычного [r]. В транскрипции мы обозначаем данный звук уменьшенным значком – [ʳ]:

– für [fyːʳ], spürbar [ʃpyːʳbaːʳ], weiter [vˈaɛ̯təʳ], erschwert [ɛʳˈʃvˈeːʳt], Dächer [dˈɛçəʳ], denkbar [dˈɛŋkbaːʳ].

При этом в префиксе *ver-* диктор вокализует согласный: *verboten* [fɛᵉboːtən].

Интересным является тот факт, что в позиции после краткого гласного Надин Хиндер реализует переднеязычный /r/ в полном объеме:

durch [dʊrç], Werk [vɛrk], Wirtschaft [vˈirtʃaft], Fernsehen [fˈɛrnzeən], Morgen [mˈɔrgən].

Заметим, что такое преобладание реализованного вибранта в речи диктора для восприятия в целом звучит утомительно.

Тани Сиссе (27/02/22 14:00) в отличие от своих коллег вокализует /r/ после долгого гласного, в суффиксе *-**er*** и в префиках ***er-, ver-***:

vor einem [voːᵉ ˈaɛ̯nəm], bei der Tat [baɛ̯ deːᵉ tˈaːt], zur Tat [tsuːᵉ tˈaːt], weder [vˈeːdɐ], Messer [mˈɛsɐ], die Vermisste [diː fɛᵉmˈistə], ermittelt [ɛᵉmˈitelt], ein Muttermal [mˈʊtemaːl].

В позиции после краткого гласного диктор употребляет переднеязычный вибрант, который, однако, сильно редуцирует:

vom Wirt [fɔm viʳt], die Behörden [di: bəhˈœʳdən], wird [viʳt], Todesursache [ˈto:dəsuʳzaxə].

Представленные нами примеры, полученные в ходе анализа, указывают на то, что дикторы радио Лихтенштейн демонстрируют большую фоностилистическую вариативность, проявляя тем самым свою индивидуальность.

Для подтверждения второй гипотезы, предполагающей, что фонетическое оформление новостного блока радиовещания не будет варьироваться при смене информационной темы, перцептивно-слуховому анализу были подвергнуты новостные блоки радио Лихтенштейн. Во всех выпусках информационных блоков, прослушанных нами, при переходе на сообщения о спортивных новостях и погоде дикторы переходили на диалект. Эта закономерность, очевидно, связана с языковой ситуацией княжества Лихтенштейн, а именно – с медиальной диглоссией.

Результаты проведенного перцептивно-слухового анализа речи трех дикторов новостей радио Лихтенштейн выявили фоностилистическую вариативность анализируемых звуковых маркеров, что вполне соответствует орфоэпической норме швейцарского национального варианта немецкого языка, зафиксированной немецким словарем произношения. Таким образом, результаты проведенного исследования частично подтверждают первую гипотезу. Установленные в речи дикторов радио Лихтенштейн на сегментном уровне отличия от швейцарского варианта немецкого языка как в системе вокализма, так и консонантизма являются незначительными.

Вторая гипотеза была опровергнута: в новостных блоках радио Лихтенштейн авторами статьи было зафиксировано явление Code-Switching. Дикторы переключались с литературного варианта на диалект при чтении спортивных новостей и прогноза погоды.

С нашей точки зрения, в этом проявляется специфика медиальной диглоссии в Лихтенштейне. Очевидно, что в рамках медийного дискурса в Лихтенштейне тематические рубрики, передающие новости спорта и погоду, относятся к бытовой сфере, а значит, выходят за рамки официальной сферы использования. Это интереснейший факт еще раз обращает нас к вопросу о национальной идентичности говорящего. В условиях медиальной диглоссии жители Лихтенштейна конструируют таким образом свою идентичность.

Библиографический список / References

1. Ammon U. *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten*. NewYork: De Gruyter, Berlin, 1995.
2. Bose I., Hirschfeld U., Neuber B., Stock E. *Einführung in die Sprechwissenschaft: Phonetik, Rhetorik, Sprechkunst.* Narr Francke Attempto Verlag, Tübingen 2016.
3. Krech E.M., Stock E., Hirschfeld U., Anders L. *Deutsches Aussprachewörterbuch.* De Gruyter, 2009.
4. *Verfassung des Fürstentums Liechtenstein. Landesverwaltung Fürstentum Liechtenstein*. Available at: https://www.gesetze.li/konso/1921.015

Статья поступила в редакцию 05.10.22

УДК 811.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-397-399

Rabadanova S.M., *Cand. of Sciences (Philology), Head of Department IA for ESF, DGU (Makhachkala, Russia), E-mail: zulmirash@gmail.com*

FUNCTIONING OF THE FOREIGN-LANGUAGE PREFIX *ANTI-* IN MODERN RUSSIAN. The article deals with formation of words with the help of the borrowed prefix *anti-*. It is noted that this prefix is of Greek origin, has the meaning of negation, opposites. Later this word expanded its meaning, it began to denote people with opposite properties or views. Since the 19th century, the Russian language has been actively borrowing words related to rhetoric, poetics, theology, philosophy. Vocabulary related to chemistry, medicine, physics is added to these words: antiseptic, antiseptic, antifebrin, antichlor, etc. Such borrowings began to easily take root in the language, since there were already quite a lot of borrowings with the prefix anti-before them. Subsequently, this prefix is easily combined with other Russian words, in as a derivational means to function more actively. Its main meaning is the expression of negativity, opposition. At the present time, there are many new opportunities for neoplasms. In particular, in the field of Internet communications, in journalism, where it is possible to use structures with modern derivational means, including with the prefix *anti-,* and impose such new formations on the virtual community. Originally borrowed from other languages, the prefix *anti-* with the meaning of negation, counteraction, negativity, becomes a productive word-formation tool in the field of the formation of new words and their forms in the nouns, adjectives of the Russian language.

Key words: **foreign words, prefix, terms, prefixes, affixes, sphere of communication, semantic differentiation, nouns, adjectives, verbal vocabulary, derivational.**

С.М. Рабаданова*, канд. филол. наук, зав. каф. иностранных языков для ЕНФ Дагестанского государственного университета, г. Махачкала, E-mail: zulmirash@gmail.com*

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРИСТАВКИ АНТИ- В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассмотрены вопросы образования слов с заимствованной приставкой анти-. Отмечено, что данный префикс – греческого происхождения, имеет значение отрицания, противоположности. В дальнейшем данное слово расширило свое значение, оно стало обозначать людей с противоположными свойствами или взглядами. Начиная с 19 века, русский язык активнее стал заимствовать слова, связанные с риторикой, поэтикой, теологией, философией. Позднее к этим словам прибавляется еще и лексика, связанная с химией, медициной, физикой: антисептик, антисептический, антифебрин, антихлор и т. д. Подобные заимствования стали легко приживаться в языке, поскольку до них уже имелось достаточно много заимствований с приставкой анти-. Впоследствии данная приставка стала легко сочетаться с другими русскими словами, а как деривационное средство функционировать активнее. Ее главное значение – это выражение негативности, противопоставления. В настоящее время существует множество новых возможностей для новообразований. Особенно в сфере интернет-коммуникаций, журналистике, где можно использовать структуры с современными деривационными средствами, в том числе с приставкой анти-, и навязать такие новообразования виртуальному сообществу. Первоначально заимствованная из других языков приставка анти- со значением отрицания, противодействия, негатива становится продуктивным словообразовательным средством в сфере образования новых слов и их форм в среде имен существительных, прилагательных русского языка.

Ключевые слова: **иноязычные слова, приставка, термины, префиксы, аффиксы, сфера коммуникации, семантическая дифференциация, имена существительные, прилагательные, отглагольная лексика, деривационный.**

На современном этапе изучения русского языка интерес к именной префиксации значительно возрос. Это обусловлено изменением роли приставок в системе словообразования в связи с расширением круга префиксальных единиц и активизацией некоторых групп префиксов.

Актуальность работы связана с интенсивным проникновением иноязычных слов в русский язык. Вопросы употребления иноязычных слов и их элементов в русском языке получили в наше время наибольшую актуальность, поскольку процессы обогащения лексики за счет заимствований сегодня значительно активизировались [1–6].

Известно, что многие заимствования были переняты русским языком в процессе социально-экономических, политических и культурных отношений. В современный период значительная часть таких слов и их компонентов получили широкое применение в разных сферах коммуникации.

Цель данной работы – выявить семантико-словообразовательное своеобразие слов с иноязычной приставкой анти-.

В соответствии с установленной целью определены следующие задачи:

– провести лексико-семантический анализ слов с приставкой анти- в современном русском языке;

– выявить семантико-стилистическое своеобразие слов с данной приставкой;

– выявить особенности функционирования слов с данной приставкой.

Научная новизна статьи определена тем, что на базе специального анализа рассмотрены факторы, послужившие заимствованию и образованию новых слов с приставкой анти-. Отмечено, что данная часть лексики в большей части связана с демократическими изменениями в обществе, с медициной, химической, фармакологической деятельностью.

Теоретическая значимость заключается в том, что проведен подробный лексико-семантический анализ слов с приставкой анти – в современном русском языке, выявлено семантико-стилистическое своеобразие слов с данной приставкой, а также отмечены особенности функционирования слов с данной приставкой.

Практическая ценность работы состоит в том, что результаты работы могут быть использованы на занятиях по современному русскому языку в вузах и колледжах при составлении лекционных и практических занятий.

Они также могут быть применены при составлении современных терминологических словарей русского языка.

Вопросы, связанные с префиксами, затрагивались в трудах многих лингвистов. В.В. Виноградов пишет, что «в продуктивных классах имен существительных и прилагательных преобладает суффиксальное словообразование… в глаголах префиксы живут разнообразной и напряженной жизнью» [5, с. 52].

Префикс анти- – греческого происхождения со значением «против, противоположный» – относится к числу морфем, которые способствуют активному образованию имен. Данный префикс был отмечен в словах древнерусского языка. Основная часть подобных слов того периода связана с церковной семантикой (антихрист). Но данный префикс встречается в словах и более позднего периода с географической, медицинской семантикой.

В период Петра I в русском языке наблюдаются слова с таким префиксом, заимствованные из французского языка. Например, существительное *антиподы* приводится в словарях в значении «обращенные ногами к ногам».

В дальнейшем данное слово расширило свое значение, оно стало обозначать людей с противоположными свойствами или взглядами.

Подобная семантическая дифференциация данного слова объясняется его оформлением: географический термин *антиподы* имеет форму только множественного числа.

Такие заимствованные слова, как *антикамера, антизал* обозначают помещение, комнату, которая расположена перед залом. Эти существительные относятся к пассивному архаичному пласту лексики, так как вытеснены такими новыми русскими словами, как прихожая, приемная, вестибюль, фойе, которые и в наше время входят в активный словарь русского языка.

И в медицинской лексике отмечаются слова с данным префиксом: *антипатия* (особая возбудимость нервной системы), *антидот* «противоядие, лекарство от яда». Данное слово является заимствованием из французского языка. В русский язык оно пришло транзитом через французский, но возникло в греческом, затем перешло в латинский, а оттуда уже в другие европейские языки.

В более поздний период оно было вытеснено новым русским словом *противоядие*.

Не во всех современных словарях русского языка сохранилось существительное *антидот*, поскольку процесс вытеснения иноязычного существительного собственно русским происходил довольно активно. Новое слово *противоядие* развивает в русском языке переносное значение.

А в значении «средство против яда» используется еще одно новое слово – *антитоксин*.

Существительное *антипатия* в современном русском языке расширило свое значение, означает чувство неприязни, отвращения, а также человека, вызывающего такое чувство.

Прилагательное *антипатический (антипатичный)* появилось в более поздний период. В словаре В. Даля данное слово зафиксировано. От него образовано другое русское слово – *антипатичность*.

Целый ряд слов с данной приставкой анти- широко не проникли в общелитературный язык ввиду их узкой специализации. Как показывают материалы, в литературный язык чаще попадают те заимствованные слова и их элементы, которые развивают какие-то дополнительные значения. Это ведет к закреплению их в языке и способствует производности.

Начиная с 19 века, русский язык активнее стал заимствовать слова, связанные с риторикой, поэтикой, теологией, философией. Например, антитезис, антифраза, антистрофа, антиномизм, антиномия, антимонархия, антиморальный, антипатичный, антисемит, антинациональный и производные от указанных слов.

Позднее к этим словам прибавляется еще и лексика, связанная с химией, медициной, физикой: антисептик, антисептический, антифебрин, антихлор и т. д.

Подобные заимствования стали легко приживаться в языке, поскольку до них уже имелось достаточно много заимствований с приставкой анти-. Впоследствии данная приставка легко сочетается с другими русскими словами как деривационное средство функционировать активнее. Ее главное значение – выражение негативности, противопоставления.

Постепенно увеличивается число слов (имен существительных и прилагательных), созданных на русской почве посредством данного аффикса.

Заимствование данных существительных с анти- и восприятие русским языкам общего значения их тематических групп явилось первым этапом в формировании в русском языке словообразовательного типа с приставкой анти, объединяющего производные существительные со .словообразовательным значением «направленный против кого-н.». Вторым этапом стало вычленение в этих словах анти- как элемента их морфологической структуры, что было обусловлено повторяемостью приставки анти- в русском языке в составе заимствованных слов и функционированием производящих основ этих заимствований в сочетании с другими аффиксами самостоятельно. Эти два фактора – повторяемость анти- и повторяемость производящих основ в других словах – имели следствием и восприятие анти- носителями русского языка не только как элемента морфологической структуры заимствованных основ, но и как словообразовательного аффикса [1, с. 8].

В XX веке количество подобных образований увеличивается лишь в очень незначительной степени за счет новых заимствований; большая часть их является новообразованиями, созданными на русской почве, однако в качество производящих основ могут выступать заимствованные [2, с. 9].

Зависят они от текущей общественно-политической, исторической, культурной ситуации в стране: антиалкогольный, антиобщественный, антинаучный, антимонопольный, антикрепостной, антиимпериалистический, антигерой, антиискусство, антигуманный, антироман, антитела, антивещества, антициклон и т. д.

Общелитературный язык начала 20 века легко осваивает новые слова с элементом анти-.

В этот период данный аффикс все больше и больше приобретает значение противодействия, враждебности, противостояния. Это связано, как уже отмечалось, с демократическими изменениями, происходящими в обществе в начале и в середине 20 века. Наибольшее употребление таких слов отмечается в книжном стиле: антикоммунистический, антигосударственный, антисоветский, антинародный, антидемократический, антимилитаристский, антисоциалистический и т. д.

Довольно большое количество таких слов встречается в публицистических текстах, а также в текстах по литературной критике, искусству.

Помимо прилагательных активно используются и имена существительные: антимилитаризм, антисоветчик, антисоветизм, антифашист, антикоммунизм антигуманность и др.

Среди терминов различного рода также доминируют такие образования, как антифриз, антидетонатор, антифитамин, антивирус, антиспазмин, антимолин, антиокислитель, антивоспламенитель, антиформин, антинакипин, антиэмульсин, антирастворитель, и мн. др.

В таких образованиях наблюдается префиксально-суффиксальное образование слов. Помимо приставки анти-, в образовании таких слов используются суффиксы, в именах существительных -ин, в отглагольных -тель: антиокислитель, антиспазмин.

Кроме того, структуре таких слов характерна именная основа + суффикс -ин (обозначающий средство против того, что указано в производящей основе), такие слова активны химической и медицинской сфере.

Об этом пишет М.Н. Булдакова: «Мы отмечаем приставку анти-, которая служит выражению значения противодействия, данная приставка наиболее активно используется а образовании вещественных имен в различных терминосистемах: в химии, геологии, медицина я фармацевтике: антипрогестины, антигормоны. Наиболее активное использование приставки наблюдается в медицине и фармацевтике, причем в последние десятилетия. Появление новых имен связано с прогрессом в медицине, они обозначают различные антитела» [2, с. 7].

А имена, образованные по модели -анти + глагольная основа + суффикс –тель, обозначают предмет, средство, препятствующее осуществлению действия, названного производящей основой. Такие структуры слов чаще используются в научно-технической терминологии.

Относительно правописания слов, образованных с приставкой анти-, В.А. Гончарова пишет: «Особым предметом исследования должно стать правописание новообразований с элементом анти-, поскольку традиционно слитное написание данного префикса со словами зачастую игнорируется, а иногда и невозможно (например, в случае присоединения к словосочетаниям при сохранении раздельнооформленности его компонентов)» [4, с. 15].

В настоящий период времени существуют множество новых возможностей для новообразований. Особенно в сфере интернет коммуникаций, в журналистике, где можно использовать структуры с современными деривационными средствами, в том числе с приставкой анти-, и навязать такие новообразования виртуальному сообществу.

Кроме того, в современном русском языке широко распространены такие способы словообразования, как основосложение и аффиксация.

В настоящее время немало новых слов с приставкой анти-, навеянные новым временем и общественно-политической ситуацией в мире: антитеррористический, антинатовский, антиамериканский, антиплагиат, антикреатив, антиреклама и т.д.

Способы их образования в современном русском языке те же, что и в начале 20 века. Чаще всего это слова, производящая основа которых является нарицательным или собственным именем.

Таким образом, проведенный анализ приводит к выводу о том, что слова с аффиксом анти- прошли сложный путь развития, начиная с древнегреческого языка до современности. Первоначально заимствованная из других языков приставка анти- со значением отрицания, противодействия, негатива становится продуктивным словообразовательным средством в сфере образования новых слов и их форм в среде имен существительных, прилагательных русского языка.

Библиографический список

1. Баранов В.В. *История словообразования префиксальных существительных в русском языке XVIII–XX вв. (на материале производных с приставками анти-, контр-, противо-, де-/дез-, дне-, а-, псевдо-, квази-)*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Москва, 1996.
2. Булдакова М.Н. *Образования с начальным анти- в русском языке (на материале имен существительных)*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Казань, 1993.
3. Виноградов В.В. *Русский язык (грамматическое учение о слове)*. Москва: Высшая школа, 1972.
4. Гончарова В.А. *Сопоставительный структурно-семантический анализ новообразований с элементом анти-/anti- в русском и английском языках (на материале современных масс-медиа)*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Майкоп, 2007.
5. Шанский Н.М. *Очерки по русскому словообразованию*. Москва, 1968.
6. Шанский Н.М. *Этимологический словарь русского языка*. Москва: Издательство МГУ, 2007; Выпуск 10.

References

1. Baranov V.V. *Istoriya slovoobrazovaniya prefiksal'nyh suschestvitel'nyh v russkom yazyke XVIII-XX vv. (na materiale proizvodnyh s pristavkami anti-, kontr-, protivo-, de-/dez-, dne-, a-, psevdo-, kvazi-)*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 1996.
2. Buldakova M.N. *Obrazovaniya s nachal'nym anti- v russkom yazyke (na materiale imen suschestvitel'nyh)*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Kazan', 1993.
3. Vinogradov V.V. *Russkij yazyk (grammaticheskoe uchenie o slove)*. Moskva: Vysshaya shkola, 1972.
4. Goncharova V.A. *Sopostavitel'nyj strukturno-semanticheskij analiz novoobrazovanij s `elementom anti-/anti- v russkom i anglijskom yazykah (na materiale sovremennyh mass-media)*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Majkop, 2007.
5. Shanskij N.M. *Ocherki po russkomu slovoobrazovaniyu*. Moskva, 1968.
6. Shanskij N.M. *`Etimologicheskij slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 2007; Vypusk 10.

Статья поступила в редакцию 03.10.22

УДК 81.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-399-402

***Usmanova Z.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages, Faculty of Philology, RUDN University (Moscow, Russia), E-mail: phil@pochta.rudn.ru*

***Dagbaeva O.I.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages, Faculty of Philology, RUDN University (Moscow, Russia), E-mail: phil@pochta.rudn.ru*

***Dmitrieva E.G.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages, Faculty of Philology, RUDN University (Moscow, Russia), E-mail: phil@pochta.rudn.ru*

ENGLISH-LANGUAGE BORROWINGS IN FRENCH (IN THE ASPECT OF CANADIAN BILINGUALISM). The article examines the issues of English borrowings into French in the context of Canadian bilingualism in connection with the language policy of Canada, which combines several centralized language policies implemented by the federal government and regional policy pursued by provincial governments, in particular in Quebec. The study focuses on the lexical, grammatical and phonetic features of the Canadian French language and indicates that borrowings from both British and American versions of English to French have led to a unique combination that cannot be identified as an independent phenomenon. The authors conclude that in the event of a real threat to the existence of the integrity of the recipient language, linguists and relevant state institutions should respond in time to attempts, including foreigners, to litter the language with their own grammatical, phonetic norms of the language, to simplify it in order to facilitate its use and study, and to resist any manifestations of false intolerance to languages.

Key words: **bilingualism, French, English, borrowings.**

***З.А. Усманова,** канд. филол. наук, доц., Российский университет дружбы народов, г. Москва, E-mail: phil@pochta.rudn.ru*

***О.И. Дагбаева,** канд. филол. наук, доц., Российский университет дружбы народов, г. Москва, E-mail: phil@pochta.rudn.ru*

***Е.Г. Дмитриева,** канд. филол. наук, доц., Российский университет дружбы народов, г. Москва, E-mail: phil@pochta.rudn.ru*

АНГЛОЯЗЫЧНЫЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ (В АСПЕКТЕ КАНАДСКОГО БИЛИНГВИЗМА)

В статье рассмотрены вопросы английских заимствований во французский язык в условиях канадского билингвизма в связи с языковой политикой Канады, которая объединяет несколько централизованных языковых политик, реализуемых федеральным правительством и региональной политикой, которую проводят правительства провинций, в частности в Квебеке. Исследование сосредоточено на лексических, грамматических и фонетических особенностях канадского французского языка и свидетельствует о том, что заимствования как из британского, так и из американского вариантов английского языка к французскому языку привели к уникальному сочетанию, которое невозможно не идентифицировать как самостоятельное явление. Авторы делают вывод о том, что при реальной угрозе существованию целостности языка-реципиента лингвисты и соответствующие государственные институты должны вовремя реагировать на попытки, в том числе иностранцев, к засорению языка собственными грамматическими, фонетическими нормами языка, к его упрощению с целью облегчения его использования и изучения и противостоять любым проявлениям ложной нетерпимости к языкам.

Ключевые слова: **билингвизм, французский язык, английский язык, заимствования.**

Язык – это открытая система с постоянной динамикой и мобильностью. В процессе становления всего человечества развитие речи и ее словарный запас существуют параллельно, и все это время лингвисты имеют разные взгляды на обновление словарного запаса. Процесс заимствования иноязычной лексики характерен для большинства языков. Французский язык (ФЯ) не исключение, особенно сегодня и, как считает Пьер Бертье [1], наряду с латинскими, греческими терминами содержит английские слова для выражения определенных региональных или этнических идентификаций английского языка (АЯ).

Английский и французский языки исторически влияют друг на друга, но именно в 21 веке явление межъязыковых заимствований обрело поистине гигантские масштабы. Заимствования, как правило, возникают как средство обозначения новых явлений и выражений, не имеющих аналогов в языке-реципиенте до определенного момента. Также заимствованные слова могут быть наложены на существующие лексические единицы, обозначающие определенные явления. При этом английские заимствования во ФЯ неоднородны и представляют собой явления разного языкового уровня: лексические заимствования, заимствования отдельных словообразующих элементов или влияние навыков английского произношения на звучание ФЯ [2].

Как глобальный фактор, влияние англо-американской лексики особенно ощутимо, прежде всего, в компьютерном и деловом языках, языке Интернета, в социальных сетях. Распространенность применения английской терминологии часто означает фактическое игнорирование собственных эквивалентов. Это касается употребления английских терминов, в частности во французском профессиональном языке при наличии их эквивалентов, как например: *to generate – engendrer* (порождать, создавать) во ФЯ. Отметим, что термин *to generate* не сохранился в классическом французском, за исключением сферы науки и техники. Положительным явлением такого заимствования является образование другого французского слова (se generaliser – распространяться, набирать размах) [3].

За прошедшие десятилетия английские заимствования во ФЯ являются характерным стремлением французов к многочисленным сокращениям, когда употребляют преимущественно английские термины. И в этом можем усматривать иной разительный негатив заимствований. Французы прибегают по своему усмотрению к различным сокращениям слов, чтобы получить фактически новый термин, который может отсутствовать в английском языке: *Viens-tu dejeuner au self*? [4].

Влияние АЯ на грамматику и фонетику других языков происходит труднее и гораздо медленнее, чем на их лексику. Тем не менее специалисты констатируют факт так называемого синтаксического калькирования из других языков, которое сводится к усвоению синтаксических норм АЯ [5]. Можем констатировать, что во ФЯ функционируют выражения с употреблением заимствованных конструкций из английского языка.

Актуальность исследования заключается в том, что в ситуации чрезмерного распространения АЯ существует опасение, что результатом действия такой тенденции может стать дальнейшее доминирование АЯ и, как следствие, вытеснение или же вымирание других языков, носителями которых может быть малочисленное сообщество. В этом контексте эксперты отмечают, что заимствования не могут происходить без разумного социолингвистического анализа.

Вместе с тем, как считает канадский лингвист Кристиан Любье [6], пользователи не могут взаимозаменять слова по своему усмотрению, спонтанно и хаотично. По словам Кристиана Любье, чем больше люди, которые пользуются заимствованиями, обладают лингвистической компетенцией, тем больше заимствования являются целесообразными и приемлемыми. А значит, нецелесообразно было бы употреблять во ФЯ *training* вместо *entrainement*; *speech* вместо *discours*; *meeting* вместо *rencontre*; *loser* вместо *pendant* и другие [6].

Однако стоит признать маловероятность того, что все пользователи заимствований будут адекватно учитывать целесообразность или нецелесообразность употребления английских заимствований, поскольку эти процессы набрали сегодня массовость. А потому такой подход не всегда оказывается объективным.

Цель данной статьи заключается в исследовании явления английских заимствований во французский язык в условиях канадского билингвизма.

Задачи исследования:

– исследование явления английских заимствований во французский язык на основании структурно-семантического, фонетического и графического критериев с выделением трех типов английских заимствований во французский язык;

– анализ различных способов смешивания языков в двуязычных сообществах.

В исследовании использован комплексный подход к изучению проблемы функционирования англоязычных лексических единиц в канадском французском языке. Материалом исследования служили английские заимствования в речи канадских билингвов.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что в нем на основе анализа исследований канадских филологов и социологов представлены различные систематизации английских заимствований в речи канадских билингвов.

Практическая значимость исследования заключается в том, что его результаты могут быть использованы при изучении ФЯ в высшей школе.

Новизна исследования состоит в выводе о том, что заимствованные слова наносят вред языку, который их заимствует, а двуязычные носители, которые говорят одновременно на английском и французском языках, неявно понимают правила обоих языков и используют их, а заимствование и переключение кодов не приводят к эрозии языка.

Долгое время главным критерием двуязычия считалось свободное владение языками. Такой точки зрения придерживались не только обычные люди, но и специалисты. Американский лингвист Леонард Блумфилд заявил в 1933 году, что двуязычным – «истинным», «настоящим», «правильным» – следует называть только того, кто учится общаться на двух языках с рождения. Один из первых исследователей феномена двуязычия Уриэль Вайнрайх принял это во внимание и вместе со своим канадским коллегой Уильямом Маккеем расширил границы концепции, предложив определение двуязычия как чередование использования двух и более языков.

Следует отметить, что весь пласт заимствований, присутствующий в канадской версии французского языка, является неоднородным. В Квебеке сформированы государственные организации, работающие над формулировкой рекомендованных к употреблению терминов для всеобщего общения и для специалистов. Эти организации предлагают французский перевод английских неологизмов [7].

Однако особенности англоязычных заимствований пока не полностью отражены в исследованиях, изучавших эту версию ФЯ. Некоторыми исследователями были предприняты попытки классифицировать заимствованную канадским французским англоязычную лексику, однако такие классификации не были всеобъемлющими.

Обратим внимание на исследования М.Д. Пиконе [8] и канадского лингвиста Кристиан Любье [6], в которых для более полного описания типов англицизмов во ФЯ обращено внимание на структурно-семантический, фонетический и графический критерии и выделены четыре типа лексических заимствований: интегральные, гибридные (так называемые «вредные» заимствования), калькирование и графологические заимствования.

Интегральные заимствования сводятся к неизменному заимствованию формы и содержания слова или словосочетания и представляют собой англофонную форму (слово, выражение), которая заимствуется с минимальной графической и фонетической адаптацией или без них, например термин *deadline*, который изначально имел конкретный смысл «линия смерти», пересекая которую узник рискует быть убитым охраной, в настоящее время (не только во ФЯ) получил смысловые нюансы и обозначает временной срок, до которого требуется выполнить определенную работу.

Существуют также так называемые *псевдоанглицизмы*, которые образованы во ФЯ из английских компонентов и имитируют интегральное заимствование, например, *relooker*, слово, которое воспроизводит смысл «предоставлять новый вид», образованное во ФЯ на основе английского слова *look*, а не *relook*, которого в АЯ не существует. Уже во ФЯ к слову *look* добавлен префикс *-re* и глагольное окончание *-er* [8].

Гибридные заимствования – неологизмы, которые во ФЯ сочетают элементы английского происхождения с элементами французского, греческого или латинского языков, т. е. гибридные заимствования включают заимствованное значение при частичном заимствовании строения иностранного слова: *dopage*, *focusser*, *coach de vie* (прилагаются французские суффиксы или окончания английских терминов). Например, заимствовано значение выражения *toplevel*, однако формально во ФЯ фигурирует только английское слово *top* (вершина), к которому добавлено французское *niveau* (*top niveau* – первоклассный, высшего уровня.

Гибридные заимствования (часто их называют «вредными», ложными, имитируемыми) сводятся к формальному заимствованию компонентов, которые дают возможность образовать новое слово, когда ни форма, ни значения не фиксируются в языке-источнике. Поэтому во ФЯ довольно часто наталкиваемся на слова, которые, соединяя английские составляющие, не соответствуют лексическим значениям английских терминов. Таких терминов во ФЯ немалое количество, например: footing, pressing. Например, такое слово, как brushing, является полностью французским образованием в канадском французском с английского blow-drying (щеткообразное средство для сушки) [8].

Иногда имитированные заимствования имеют своими корнями так называемое лимитированное значение, когда одно значение определяет два и более смыслов [4]. Например, англицизм *slip* (бюстгальтер, нижняя рубашка) употребляют во ФЯ для определения в широком смысле слова нижнего белья как для мужчин, так и для женщин, тогда как в английском языке *briefs* означает мужское нижнее белье, а *panties* – женское белье.

Надо отметить, что заимствования как из АЯ, так и из других языков подвергаются влиянию собственных фонетических норм языка-реципиента. Для примера: когда ФЯ заимствует иностранные термины, то вносит свои собственные фонетические коррективы.

Калькирование может быть морфологическим, семантическим, фразеологическим и фонетическим.

Морфологическое калькирование фактически адаптирует английское значение слова путем дословного перевода [6]: *supermarche – supermaket, centre jardin – garden center.* В этом контексте приведем другие заимствования из английского языка: *parco metro* от английского *parking meter* или *avertisseur sonor* от английского слова *klaxon*.

Семантическое калькирование – лексическая единица, которая уже существует во ФЯ, меняет, расширяет или сужает значение благодаря влиянию АЯ. Семантическое калькирование заключается в наложении заимствованного значения на те слова, которые уже существуют в языке-реципиенте, которые, однако, не всегда соответствуют английским значениям, например, *introduire* от англ. *introduce* применяют вместо p*resenter; gradue (graduate)* вместо чисто французского *diploma; supporter,* который во ФЯ означает служить опорой (в прямом смысле), выдерживать, терпеть (с отрицательной коннотацией), под влиянием английского получило значение поддерживать, болеть. Однако такое употребление не приветствуется защитниками ФЯ, которые взамен предлагают *soutenir. Supporter/soutenir* сближают свои смыслы также благодаря близости лексико-семантических полей [8].

Частое употребление слова *sophistique*, которое заимствовано от английского *sophisticate* – сверхсложный, детальный, совершенный – характерно для французского языка. Если речь идет о какой-либо сфере, мы наблюдаем даже неуместное или ошибочное употребление этого слова, которое связано с такими понятиями, как книги, спектакли, законодательные акты, памятники, сценарии или денежные потоки и даже космические спутники. А потому такие комбинации с термином *sophistique* часто требуют во ФЯ объяснений. Стоит вспомнить, что новый смысл этого слова в американском английском (*sophisticated* – сфальсифицированный, нереальный, контрафактный) соответствует когда-то устаревшему значению этого слова, когда распространение получил термин *frelate*, служивший для определения контрафактного вина, произведенного за пределами Франции. Отметим французский термин *frelate*, образовавшийся вследствие так называемого средиземноморского Сабира (смешанного, или ломаного языка), то есть жаргона, который появился вследствие сочетания арабских, французских, итальянских и испанских слов. Другой смысл термина *sophisticated*, заимствованного из американского английского, – сверхновый или сверхсложный, то есть совмещенный с новыми технологиями, особенно распространен в политике, экономике и финансовой сфере ФЯ.

Вместе с тем термин *nominer*, заимствованный из АЯ, на самом деле не закрепился в лексике ФЯ, поскольку *to nominate* означает в АЯ назначать, определять как кандидата, назначать лауреатом, присваивать ордена, медали. По мнению французских лингвистов, эти смыслы не имеют ничего общего с французским понятием *nominer*, и ФЯ обладает избыточным количеством слов для определения значений (назначать, определять, присваивать), которые представлены в АЯ только одним термином. Во французском языке зафиксировано

несколько синонимов, что лишний раз подтверждает отсутствие почвы для употребления *nominer* во французской лексике. Единственная сфера употребления англицизма *to nominate* целесообразна, когда речь идет о присвоении титула или соответствующего офицерского ранга.

Фразеологическое калькирование – морфосинтаксическая структурная инновация, образующаяся во ФЯ, имитируя структурно-синтаксические связи английского соответствия. К примеру, ассимилированное заимствование из английского *tour operator*. Хоть составные слова французские, однако оно сохраняет непривычный порядок слов и опущение соединительного предлога, что противоречит морфосинтаксическим традициям ФЯ и вместо *operateur de tour* употребляется *tour-operateur*. Еще один пример: *Fin de semaine*, являющийся структурной калькой английского *week-end*. Однако стоит отметить, что интегральное заимствование *week-end* употребляется в массмедиа гораздо чаще.

Фразеологическое калькирование часто является идиоматическим. В этом случае можно говорить об английских фразеологизмах, значение и структура которых полностью соответствуют их французским эквивалентам, когда происходит ассимиляция иностранного смысла уже существующих в языке устойчивых выражений, например, *to take a chance – prendre sa chance* (рисковать), которые можно часто встретить в канадском французском, однако их рекомендуют заменять французскими элементами – *prendre la parole*, *tenter sa chance* [6]. Такие высказывания ярко иллюстрируют притяжение языков к конвергентному развитию, особенно в условиях билингвизма.

Фонетическое калькирование сводится к сохранению английского произношения, это заимствования с сохранением фонетики языка. Чаще всего их можно наблюдать в канадском вещании. Например, произношение gym на английский манер [dʒim] вместо [ʒim], pyjama, что может произноситься как [pidʒama] вместо [piʒama], zoo произносят подобно английского [zu] вместо [zo], clown – [klaun] вместо французского [klun], cheque [tʃek] вместо [ʃek]. Слова с заимствованным суффиксом -ing принесли во французскую фонетику велярный сомкнуто-носовой согласный [q]: *bowling, marketing* [8].

В случаях *графологического заимствования* копируется графический элемент АЯ или существующий элемент французской графической системы получает новую функцию по аналогии с английским. Графологическое заимствование может уподобляться интегральному, обобщаться и тогда приобретать новую роль. К примеру, апостроф в АЯ обычно указывает на родительный падеж или сокращение в середине слова. Во франкоязычной рекламе он используется для того, чтобы добавить экзотического нюанса, является своеобразным декором к смыслу, его принадлежности к англо-американской культуре [9]: *minijean's*. В слове *un pin's* (значок, бейджик) присутствие апострофа имитирует лишь английское обозначение, но не функцию английского родительного падежа. Апостроф помогает отличить слово от французского *pin-pins* (сосна – сосны), указывает на отсутствие носового звука, а также, возможно, чтобы подчеркнуть артикуляцию конечного *-s*, которое согласно фонетическим правилам ФЯ было бы пропущено.

Билингвы Оттавы, которые используют заимствованные англицизмы, делают это таким образом, что возможно сделать вывод: они последовательно понимают и уважают лингвистические закономерности обоих языков. Изучая тему употребления заимствований, оказывается, что произношение английских заимствованных слов очень разнообразно даже у таких слов, как «хоккей» и «бар», широко используемых французскими носителями уже более века. Если полагаться на произношение как на показатель уровня владения языком, можно неверно оценить, насколько хорошо другой человек на самом деле владеет языком (в качестве примера приведем английский язык певицы Селин Дион и бывшего премьер-министра Жана Кретьена).

Так, можно полагать, что смешивание англицизмов с ФЯ не разрушает последнего. Исследование канадского филолога и социолога Шаны Поплак [10], директора социолингвистического центра Оттавы, свидетельствует о том, что смешение языков не является причиной неграмотности, плохого владения ни одним из языков, зато инстинктивное понимание билингвами грамматики и синтаксиса обоих языков очень сильное. Постоянный контакт с АЯ, по мнению исследователя, не разрушает французский. Такое утверждение основано на десятках тысяч систематически исследованных образцов того, как билингвы соблюдают правила обоих языков, которыми они пользуются.

Исследование Poplack S. [10] базируется на описании спонтанной речи случайной выборки из 120 французско-английских билингвов из пяти районов: Ванье, Лоутаун и Вестборо из Онтарио и Мон Блю и Вьет Хал из Квебека; было проанализировано 3,5 миллиона слов, и основное внимание было сосредоточено на носителях, которые больше всего склонны к смешению языков. Носители изучали АЯ в рамках регулярных социальных обменов, а не с помощью формального образования. Используя антропологические и этнографические методы, чтобы заставить людей говорить как можно более естественным образом, не осознавая грамматики, было обнаружено 43 000 предложений, в которых показано смешанное использование французского и английского языков.

Изучая этот опыт, стало возможным сделать вывод, что смешивание языков в двуязычных сообществах осуществляется тремя различными способами:

– «нулевое» заимствование (англ. *nonce borrowing*) – слово или словосочетание, которое однократно употребляется одним носителем. Эти заимствования, которые хранятся во ФЯ недостаточно долго, чтобы изменить его структуру;

– фиксированное заимствование – слово или словосочетание, которое настолько широко используется во ФЯ, что оно официально признано во французско-английских словарях, например, *gang* – банда (признано в 1837 году); *snob* – сноб (1857); *bar* – бар (1860); *match* – матч (1869); *budget* – бюджет (1764); *clown* – клоун (1823) и другие;

– «переключение кодов», при котором носитель, активно владеющий двумя языками, переключает их в ходе общения [10].

Приведенные способы могут казаться смешением обоих языков, но двуязычные носители демонстрируют четко структурированное понимание закономерностей обоих языков, того, как само слово или словосочетание интегрируется в предложения. Если глагол заимствован из АЯ, он склоняется в строгом соответствии с правилами спряжения французских глаголов. В случае заимствования английских существительных им предоставляется категория рода на ФЯ, но существуют различия в каждой конкретной общности. Так, во французской Канаде работа – *la job*, банда – *la gang*, а во Франции – *le job*, *le gang*.

Таким образом, становится очевидным, что язык усваивается естественным путем, а правила – естественным образом. Носители-билингвы договариваются об универсальных правилах, не осознавая этого, разделяют и используют эти правила, но никогда их не изучают, поскольку кажется невозможным научить тому, как изменить код и поддерживать структурную целостность высказывания. Поскольку в исследование были включены только носители, способные произносить звуки на обоих языках, предполагалось, что они также будут придерживаться правил произношения слов по-французски, разговаривая на ФЯ, но будут произносить их на АЯ в случае переключения кодов. Фактически оказывается, что в таком случае слова редко произносятся на АЯ.

Также надо обратить внимание на то, что носители, которые произносили определенные согласные, которые существуют в АЯ, но не во ФЯ, не имели проблем с произношением этих согласных. Например, звук *th* в словах *though* (хотя), *thanks* (спасибо) и *h* в *horn* (рог). Однако существуют большие расхождения в том, как произносятся согласные *h* и *ck*, а также гласные *o* и *e*, в слове *hockey* (хоккей) [10].

В целом в использовании билингвов было обнаружено более 20 000 английских слов, но англицизмы составляли менее одного процента из них. Также стоит отметить, что заимствование многочисленных английских терминов способствует облегчению общения в двуязычной среде Канады.

Сосредотачиваясь на особенностях канадского французского языка, было отмечено, что заимствования как из британского, так и из американского вариантов английского языка во французском языке привели к уникальному сочетанию, которое невозможно не идентифицировать как самостоятельное явление. Вышеприведенные примеры дают возможность обобщить, что английский язык играет важную роль в формировании особенностей неологизмов канадского французского. Это, прежде всего, касается лексического, фонетического, синтаксического, а также семантического и графического уровней.

Характеристики канадской французской лексики, орфографии и грамматики, которые рассмотрены в статье, иллюстрируют, что канадский французский не может быть полностью отождествлен ни с одной другой разновидностью французского языка. Канадская разновидность французского языка является выразительной, в том числе благодаря заимствованиям из английского языка.

Исследование подчеркивает, что канадская разновидность французского языка при условии постоянного взаимодействия с английским языком усваивается естественным путем, а правила – естественным образом. Носители-билингвы договариваются об универсальных правилах, не зная этого, разделяют и используют эти правила, но никогда их не изучают, поскольку кажется невозможным, научить тому, как изменить код и поддерживать структурную целостность высказывания. Сделанные выводы противоречат ожиданию, что заимствованные слова наносят вред языку, который их заимствует, следовательно, установлено, что двуязычные носители, которые говорят одновременно на английском и французском языках, неявно понимают правила обоих языков и используют их, а заимствование и переключение кодов не приводят к эрозии языка.

Вместе с тем при реальной угрозе существованию целостности языка-реципиента лингвисты и соответствующие государственные институты должны вовремя реагировать на попытки, в том числе иностранцев, к засорению языка собственными грамматическими, фонетическими нормами языка, к его упрощению с целью облегчения его использования и изучения и противостоять любым проявлениям ложной нетерпимости к языкам.

Библиографический список

1. Berthier P.V., Colignon J.P. *Le franęais ecorche*. Paris: Librairie classique E. Belin, 1987.
2. Slaba O., Padalko Y., Vasylenko O., Parfenova L. Functional Aspects of Interlingual Borrowings: Current Challenges. *Arab World English Journal*. 2021; № 12 (2): 318–329.
3. Forest J. *Les Anglicismes de la Vie Quotidienne des Québécois*. Montreal: Triptyque, 2006.

4. Magami A. Concepts of Borrowings in Modern Science of Linguistics, Reasons of Borrowed Words and Some of Their Theoretical Problems in General Linguistics. *International Journal of English Linguistics*. 2015; Vol. 5 (6): 157–163.
5. Haspelmath M. Lexical borrowing: Concepts and issues. *Loanwords in the World's Languages: A Comparative Handbook*. 2009: 35–54.
6. Loubier C. *De l'usage de l'emprunt linguistique*. Quebec: Office quebecois de la langue franęaise, 2011.
7. Трещева Н.В. Англо-американизмы во французском языке Канады. *Вестник Российского университета дружбы народов*. 2007: 72–75.
8. Picone M.D. *Anglicisms, Neologisms and Dynamic French*. Philadelphia: John Benjamins North America, 1996.
9. Mudrochová R. La francisation des emprunts à l'anglais d'après l'orthographe rectifiée: son application en français de France et en français québécois. *Cahiers de praxématique*. 2020; Vol. 74.
10. Poplack S. *Borrowing. Loanwords in the Speech Community and in the Grammar*. New York: Oxford University Press, 2018.

References

1. Berthier P.V., Colignon J.P. *Le franęais ecorche*. Paris: Librairie classique E. Belin, 1987.
2. Slaba O., Padalko Y., Vasylenko O., Parfenova L. Functional Aspects of Interlingual Borrowings: Current Challenges. *Arab World English Journal*. 2021; № 12 (2): 318-329.
3. Forest J. *Les Anglicismes de la Vie Quotidienne des Québécois*. Montreal: Triptyque, 2006.
4. Magami A. Concepts of Borrowings in Modern Science of Linguistics, Reasons of Borrowed Words and Some of Their Theoretical Problems in General Linguistics. *International Journal of English Linguistics*. 2015; Vol. 5 (6): 157-163.
5. Haspelmath M. Lexical borrowing: Concepts and issues. *Loanwords in the World's Languages: A Comparative Handbook*. 2009: 35-54.
6. Loubier C. *De l'usage de l'emprunt linguistique*. Quebec: Office quebecois de la langue franęaise, 2011.
7. Trescheva H.V. Anglo-amerikanizmy vo francuzskom yazyke Kanady. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov*. 2007: 72-75.
8. Picone M.D. *Anglicisms, Neologisms and Dynamic French*. Philadelphia: John Benjamins North America, 1996.
9. Mudrochová R. La francisation des emprunts à l'anglais d'après l'orthographe rectifiée: son application en français de France et en français québécois. *Cahiers de praxématique*. 2020; Vol. 74.
10. Poplack S. *Borrowing. Loanwords in the Speech Community and in the Grammar*. New York: Oxford University Press, 2018.

Статья поступила в редакцию 03.10.22

УДК 811.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-402-404

Shakhbanova Z.I., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages for Faculties of Natural Sciences, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: zulmirash@gmail.com*

SYNONYMOUS ADJECTIVES WITH NEGATIVE PREFIXES. The paper describes Russian synonymous adjectives with negative prefixes. It is noted that until recently, not enough attention was paid to the issues of synonymy of adjectives of the Russian language. In linguistics, there is a broad and narrow understanding of synonyms. In the author's opinion, a broad understanding makes it possible to present more broadly the features of the Russian vocabulary, as well as the shades of its meanings. Synonymous relations can exist both between words of different roots and of the same root, in particular, between the same-rooted adjectives. Synonymous adjectives are widely used in oral and written communication, as well as in works of fiction and journalism. Parallel single-root adjectives whose synonymous meanings are formed with synonymous prefixes *без-* and *не-*. They express one common negative value. Such adjectives originated from the basics of verbs, adjectives themselves, abstract nouns. Such nouns are mostly polysemic, adjectives are polysemous. Unambiguous adjectives differ in lexical valence, expressive and emotional features of use, stylistic coloring, frequency of use. In modern Russian, there is a significant group of single-root synonymous adjectives with negative prefixes. Words in the entire scope of meanings can enter into synonymous relations. For the most part, these are unambiguous adjectives. Polysemantic adjectives also enter into synonymous relations, in this case only individual meanings of adjectives can be identical in semantic terms.

Key words: **Russian, synonymy, adjectives, negative prefixes, single-root adjectives, abstract meaning, synonymous relations, stylistically neutral.**

З.И. Шахбанова*, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: zulmirash@gmail.com*

СИНОНИМИЧНЫЕ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫЕ С ОТРИЦАТЕЛЬНЫМИ ПРИСТАВКАМИ

В данной работе проводится описание синонимичных прилагательных с отрицательными приставками. Отмечается, что до недавних пор вопросам синонимии прилагательных русского языка уделялось недостаточно внимания. В лингвистике существует широкое и узкое понимание синонимов. На наш взгляд, широкое понимание дает возможность более широко представить особенности русской лексики, а также оттенки ее значений. Синонимические отношения могут существовать как между словами разнокорневыми, так и однокоренными, в частности между однокоренными прилагательными. Синонимичные прилагательные достаточно широко используются в устной и письменной коммуникации, а также в художественных произведениях и публицистике. Параллельные однокоренные прилагательные, синонимичные значения которых формировались с синонимичными аффиксами (приставками) *без-, не-*. Они выражают одно общее отрицательное значение. Такие прилагательные возникли от основ глаголов, самих прилагательных, отвлеченных существительных. Такие существительные в большей части полисемичны, прилагательные многозначны. Однозначные прилагательные различаются лексической валентностью, экспрессивно-эмоциональными особенностями употребления, стилистической окраской, частотностью употребления. В современном русском языке отмечается значительная группа однокоренных синонимичных прилагательных с отрицательными приставками. В синонимические отношения могут вступать слова во всем объеме значений. В большинстве своем это однозначные прилагательные. В синонимические отношения вступают и полисемантические прилагательные, в этом случае тождественными в семантическом отношении могут быть лишь отдельные значения прилагательных.

Ключевые слова: **русский язык, синонимия, прилагательные, отрицательные приставки, однокоренные прилагательные, отвлеченное значение, синонимичные отношения, стилистически нейтральный.**

До последнего времени проблемам синонимии уделялось недостаточно внимания. Однако благодаря отдельным работам, посвященным вопросам синонимов и синонимических отношений, многие из них получили свое решение. Это обусловлено тем, что в лингвистике все больше возрастает стремление приблизиться к выявлению всех сложных и многообразных связей, существующих между словами.

Такое явление, как синонимия, имеет большое значение для изучения внутренних законов в области словарного состава. Вопросам синонимии посвящены труды таких ученых, как В.В. Виноградов, Н.Ю. Шведова, Ю.Д. Апресяна, .Н. Клюева, и других [1–5 и др.].

В русском языке имеются различные подходы к понятию «синоним». «При одном в центре внимания оказывается тождество или сходство значений, при другом, опирающемся в значительной степени на логическую эквивалентность, – их полная или частичная взаимозаменяемость в тексте, при третьем – их оценочно-характеризующие стилистические свойства», отмечается в «Лингвистическом энциклопедическом словаре» [5, с. 446].

Ю.Д. Апресян согласен с операционно-семантическим подходом, опирающимся на возможность формального сравнения семантики синонимов и отличий между ними. [1, с. 63].

Данный тезис был положен им при составлении «Нового объяснительного словаря синонимов русского языка». В нем делается попытка описания лексических единиц.

В лингвистике существует широкое и узкое понимание синонимов. На наш взгляд, широкое понимание дает возможность более обширно представить особенности русской лексики, а также оттенки ее значений.

Исследователи дают следующие определения понятию «синоним»: «Два слова-понятия, отражающие сущность одного и того же явления объективной действительности, различающиеся дополнительными оттенками в значении и

служащие не столько для подмены друг друга, сколько для уточнения мысли и нашего отношения к высказываемому» [3, с. 4].

Данная точка зрения является наиболее распространенной.

Синонимические отношения могут существовать как между словами разнокорневыми, так и однокоренными, в частности между однокоренными прилагательными.

Актуальность данной работы обусловлена тем, что синонимам однокоренных слов посвящено множество работ, но большинство из них относится к области глагольной синонимии и меньшая часть – синонимии прилагательных. Мало разработаны вопросы, связанные с синонимией префиксальных однокоренных образований.

Целью исследования является установление и описание тождественных отношений между однокоренными прилагательными, образованными посредством отрицательных приставок.

Для достижения поставленной цели потребовать решение следующих задач:

1) дать семантическую характеристику прилагательных с отрицательными приставками в русском языке;

2) определить специфику их сочетаемости с существительными и другими словами.

Научная новизна данной работы определяется тем, что результаты данного исследования могут послужить основой для статей в словарях синонимов русского языка, специализированных грамматик.

Теоретическая значимость работы определяется характером взаимоотношений прилагательных русского языка с отрицательными приставками.

Практическая ценность заключается в том, что материалы статьи могут быть использованы в преподавании русского языка в вузах и колледжах, а также в составлении словарей русского языка.

Синонимичные прилагательные достаточно широко используются в устной и письменной коммуникации, а также в художественных произведениях и публицистике. Параллельные однокоренные прилагательные, синонимичные значения которых формировались с синонимичными аффиксами (приставками) без-, не-, выражают одно общее отрицательное значение. Например: неграмотный, безграмотный; непрерывный, беспрерывный и т. д.

Эти прилагательные возникли от основ глаголов, самих прилагательных, отвлеченных существительных. Такие существительные в большей части полисемичны, прилагательные многозначны. Однозначные прилагательные различаются лексической валентностью, экспрессивно-эмоциональными особенностями употребления, стилистической окраской, частотностью употребления.

Как показывают материалы, прилагательные чаще сочетаются с конкретными существительными. В ряде случаев они встречаются в текстах художественных произведений.

В словарях русского языка можно наблюдать, как одно из прилагательных оказалось вытесненным другим.

К группе однозначных прилагательных относятся такие отрицательные прилагательные, как безотложный, неотложный, непритворный и т. д. Подобные прилагательные могут различаться в стилистическом плане.

Синонимия многозначных слов явление крайне редкое. Как правило, у многозначных слов синонимичными являются лишь отдельные значения.

Говоря о тождестве, отметим, что совпадающими могут быть главные значения однокоренных прилагательных или главное значение одного, а другого – второстепенное. Следовательно, часть значений полисемантичных слов остается вне синонимических отношений. Например, прилагательные *безвинный и невинный* являются тождественными. Они чаще всего употребляются с существительными – наименованиями лиц: невинные дети, безвинный человек. Слово *безвинный* чаще отмечается в художественных произведениях, а *невинный* – в разговорной речи.

В русском языке встречается фразеологическая единица со словом *невинный*: ложь невинная – «безвредная, безобидная». В этой фразеологической единице стилистическая характеристика ярче.

Другие примеры – *неграмотный и безграмотный*. Из данной пары отрицательных синонимичных прилагательных наиболее активно употребляется прилагательное в значении *безграмотный*. Прилагательное *неграмотный* относится к нейтральной сфере лексики, а прилагательное *безграмотный* стилистически ниже, так как данное слово получило ярко выраженную отрицательную экспрессию.

Отметим прилагательные *неизвестный и безызвестный / безвестный*, которые выступали в синонимическом значении «незнакомый, неизвестный».

Сопоставительное использование в художественных и публицистических текстах показывает, что прилагательные сочетаются с существительными конкретной семантики и взаимозаменимы. Но если прилагательное *неизвестный* относится к стилистически нейтральным словам, то прилагательное *безызвестный* может быть отнесено к художественной лексике.

В данной паре прилагательных отмечаются синонимические отношения, поскольку прилагательные *безызвестный и неизвестный* тождественны семантически. Использование прилагательных в данном значении встречается нечасто, так как стилистическая характеристика та же, что и в главном значении. Но со временем под влиянием разных факторов отмечается утеря синонимических отношений между этими двумя прилагательными.

В синонимические отношения могут вступать главное значение одного однокоренного прилагательного и второстепенное значение другого. Например, это наблюдается у прилагательных *непрерывный и беспрерывный*.

В данном случае синонимично главное значение прилагательного *беспрерывный* и второстепенное значение прилагательного *непрерывный*. В словосочетаниях их значения проявляются наиболее ярко: *бесконечный звон, беспрерывный стук* и т. д. В сочетании с существительными данные прилагательные можно заменить следующими синонимами: *беспрестанный, неумолчный*.

Синонимичность прилагательных *беспрерывный* и *непрерывный* отмечается в их сочетаниях с существительными, которые обозначают состояние человека, например: *непрерывное блаженство, беспрерывное чихание, беспрерывное мучение, беспрерывная грусть, непрерывное наслаждение, непрерывное томление* и т. д.

Близкими к данным значениям являются также прилагательные *беспрестанный и непрестанный* (непрерывный/постоянный). Они часто употребляются с отвлеченными существительными: *беспрестанный шум, беспрестанный дождь, беспрестанное движение, непрестанный уход, непрестанная молитва, непрестанная борьба* и т. д.

Данные прилагательные значимых стилистических различий не имеют.

В отдельных случаях синонимические значения проявляются при сочетании этих прилагательных с существительными определенной семантики. Это относится к случаям избирательной валентности синонимических значений слов.

В современном русском языке отмечается довольно объемная группа однокоренных синонимичных прилагательных во второстепенных значениях. Например, *несвязный, бессвязный (несвязная речь, бессвязные слова); беспорочный, непорочный (беспорочная жертва, непорочная любовь, непорочная душа, непорочная девица); беспробудный, непробудный (беспробудный сон, беспробудное пьянство, непробудная пьянь)*.

Некоторые из них являются основой метафор и фразеологических единиц, которые связаны с эмоционально-экспрессивными значениями. «Эмоциональность непосредственно связана с оценочностью, т. к. положительная оценка передается через положительную эмоцию, а отрицательная оценка – через отрицательную эмоцию; наряду с положительной и отрицательной оценкой выделяется нулевая оценка, которая выражает чисто рациональное содержание. Внутренняя форма многих прилагательных оказывается мотивированной исходной единицей, что делает более выпуклой ту часть семантики слова, которая соотносится с его мотивировочным признаком.

Мотивированность – одно из важнейших средств эмоционально-экспрессивного компонента слова. В формировании эмоционального слоя лексики большую роль играет метафорическая номинация, позволяющая обозначить новые реалии, а также выделить и материализовать в языковой форме новые грани известного» [3, с. 17].

Прилагательное *непорочный* обладает широким кругом значений, его употребительность значительно выше, часто отмечается в устойчивых сочетаниях: *непорочная муза, непорочная дева, непорочное зачатие*.

Таким образом, проведя анализ прилагательных с отрицательными приставками в русском языке, мы пришли к следующим выводам.

В современном русском языке отмечается значительная группа однокоренных синонимичных прилагательных с отрицательными приставками. В синонимические отношения могут вступать слова во всем объеме значений. В большинстве своем это однозначные прилагательные.

В синонимические отношения вступают и полисемантические прилагательные, в этом случае тождественными в семантическом отношении могут быть лишь отдельные значения прилагательных. Семантическое тождество не предполагает тождества во всех планах. Прилагательные, которые совпадают в значениях, могут иметь различия в стилистической окраске, употребительности, определенном жанре, в частотности употребления.

Библиографический список

1. Апресян Ю.Д. *Избранные труды*: в 2 т. Москва: Языки русской культуры: Восточная литература, 1995.
2. Григорьева А.Д. Заметки о лексической синонимии. *Вопросы культуры речи*. Москва, 1959; Выпуск 2: 7–30.
3. Гринцова О.В., Солманидина Н.В. Дифференциальные признаки синонимических рядов прилагательных размера со значением «малая величина» на примере английского языка. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов, 2019; Выпуск 3, № 12.
4. Клюева В.Н. *Краткий словарь синонимов русского языка*. Москва, 1962.
5. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Москва: Советская энциклопедия, 1990.
6. Ожегов С.И. *Словарь русского языка*. Москва, 1972.

References

1. Apresyan Yu.D. *Izbrannye trudy*: v 2 t. Moskva: Yazyki russkoj kul'tury: Vostochnaya literatura, 1995.
2. Grigor'eva A.D. Zametki o leksicheskoj sinonimii. *Voprosy kul'tury rechi*. Moskva, 1959; Vypusk 2: 7-30.
3. Grincova O.V., Solmanidina N.V. Differencial'nye priznaki sinonimicheskih ryadov prilagatel'nyh razmera so znacheniem "malaya velichina" na primere anglijskogo yazyka. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. Tambov, 2019; Vypusk 3, № 12.
4. Klyueva V.N. *Kratkij slovar' sinonimov russkogo yazyka*. Moskva, 1962.
5. *Lingvisticheskij `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1990.
6. Ozhegov S.I. *Slovar' russkogo yazyka*. Moskva, 1972.

Статья поступила в редакцию 03.10.22

УДК 821.16.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-404-407

***Yan Shengxue**, postgraduate, Heilongjiang University (Harbin, China), E-mail: yan.shengxue@yandex.ru*

A NARRATIVE INTERPRETATION OF THE THEME OF FREEDOM IN THE NOVEL "LIGHT HEADED". The article examines the artistic embodiment of the theme of freedom in the novel "*Light Headed*" by O. Slavnikova. The writer constructs the text of the work in such a way as not to express her tendency to a certain ideological point of view in the novel. This is proved in this paper by the method of narratology. The novel "*Light Headed*" uses a narrative with internal focalization along with direct quotations of the characters, not only emphasizing the subjectivity of the characters, but also maintaining the objectivity of the narrative position. This is how the hypocrisy of totalitarianism is expressed satirically, while at the same time thinking about the influence of modern consumer society on people's ideology. In the novel, Slavnikova expresses sympathy for the main character and also criticizes him for his lack of freedom of thought.

Key words: **Olga Slavnikova, novel *Light Headed*, Narratology, Theme of Freedom.**

***Янь Шэнсюе**, аспирант, Хэйлунцзянский университет, г. Харбин, E-mail: yan.shengxue@yandex.ru*

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ ТЕМЫ СВОБОДЫ В РОМАНЕ ЛЁГКАЯ ГОЛОВА»: НАРРАТОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье рассматривается художественное воплощение темы свободы в романе «Лёгкая голова» О. Славниковой. Писательница строит текст произведения таким образом, чтобы не выражать свою склонность к определенной идеологической точке зрения в романе. На это в данной работе указывает способ нарратологии. В романе «Лёгкая голова» используется повествование с внутренней фокализацией вместе с прямым цитированием персонажей, не только подчеркивается субъективность персонажей, но и сохраняется объективность повествовательной позиции. Так, сатирически выражается лицемерие тоталитаризма, в то же время подчеркивается влияние современного общества потребления на идеологию современного человека. Славникова в романе выражает сочувствие главному герою, также критикует его за то, что у него нет свободомыслия.

Ключевые слова: **Ольга Славникова, роман «Лёгкая голова», нарративный анализ, тема свободы.**

Актуальность настоящей статьи определяется тем, что сегодня творчество О. Славниковой вызывает большой интерес исследователей как в России, так и в Китае, однако изучено недостаточно. Научная новизна работы заключается в том, что в статье предпринята попытка анализа романа «Лёгкая голова» с нарратологической точки зрения, включая повествовательную перспективу, сюжетное пространство и речи персонажей.

Целью настоящей статьи стало новое прочтение романа «Лёгкая голова» и выявление специфики художественного воплощения темы свободы в романе. В данной статье поставлены следующие задачи:

1) выявить ограничения повествовательной перспективы и влияние эмоциональных тенденций, вызванных субъективностью героя в романе, проанализировать степень субъективности главного героя;

2) на основе субъективности главного героя проанализировать разные этапы его стремления к свободе в сюжетном пространстве романа;

3) раскрыть роль и значение формы речи персонажей в романе в связи с ограничениями перспективы и проанализировать обсуждение свободы в дискурсе персонажей.

Для решения поставленных задач применяются методы нарративного анализа и имманентного анализа художественного произведения.

Теоретическая значимость работы заключается в изучении специфики творчества О. Славниковой и нарратологических средств в описании темы свободы.

Практическая значимость работы заключается в том, что полученные результаты могут быть в качестве материалов при составлении практических курсов и спецкурсов по современной русской литературе в среднем и высшем образовании.

«Легкая голова» – роман современной российской писательницы Ольги Славниковой. В нем рассказывается история мелкого офисного человека, усердно работающего в Москве, которому приходится бороться с Государственным особым отделом по социальному прогнозированию. Главный герой – Максим Т. Ермаков, родившийся с особенной головой, которая совсем без веса. Таким образом, главного героя классифицируют как «Объект Альфа» в Государственном особом отделе по социальному прогнозированию и просят застрелиться, чтобы спасти больше людей. Но Максим Т. Ермаков не верит словам особого отдела и не готов отдать собственную жизнь за других, поэтому противостоит нажиму отдела всеми доступными ему способами.

Роман часто интерпретируется как антиутопия. Например, Ю. Подлубнова в своей статье пишет: «Славникова, начиная еще со «Стрекозы, увеличенной до размеров собаки» и «Бессмертного», работала где-то на грани с антиутопией. … С каждым новым произведением антиутопия становилась все четче и очевиднее и, наконец, вышла на поверхность, … «Легкая голова», в сущности, о том же самом» [1]. Г. Фролова считает, что в романе О.А. Славниковой с самого начала задана характерная для классической антиутопии проблема свободы и несвободы, характер соотношения реального и фантазийного. Реальное и абсурдное в романе «Лёгкая голова» во многом определяется антиутопической установкой [2, с. 208–214]. К. Фрумкин в своей статье также определяет роман как антиутопию [3, с. 166].

Китайский переводчик этого романа Чжан Сяодун также уделяет большое внимание антиутопическому характеру романа и считает, что, продолжая антиутопические качества, выраженные в романе «2017», роман «Лёгкая голова» рассказывает о том, как маленький человек отстаивает свое достоинство под властью тоталитаризма. И утверждает, что в романе писательница согласается с мнением главного героя [4, с. 7]. Антиутопическим тенденциям романа уделяется так много внимания, что переводчик тоже встает на точку зрения главного героя. Однако в данной статье утверждается, что в романе нет четкой позиции. Трагический финал романа, хотя и вызывает у читателей большое сочувствие к главному герою, не означает, что автор полностью на его стороне. В этом отношении данная статья больше говорит в пользу мнения Е. Риц: «…на протяжении романа она никак не выказывает своего авторского отношения к позиции героя» [5]. И это мнение подтверждается анализом романа на нарратологическом уровне.

I. Повествовательная перспектива: ограниченность повествования и субъективность героя

Повествовательная перспектива – очень важный инструмент для выражения темы произведения [6, с. 88]. Исследование повествовательной перспективы в «Легкой голове» может обеспечить логический путь к раскрытию темы романа.

Женетт проводит четкое различие между «кто видит» и «кто говорит» – то есть между рассказчиком, который рассказывает историю, и персонажами, которые наблюдают и воспринимают события. Он использует несколько более абстрактный термин «фокализация» для определения "focus of narration". Он именует три типа фокализации на основе формулы Тодорова: первый тип, представленный в основном классическим повествованием, следующим образом: нефокализованное повествование, или повествование с нулевой фокализацией (Повествователь > Персонаж, повествователь располагает более обширным знанием, чем персонаж); второй тип – повествование с внутренней фокализацией (Повествователь = Персонаж, повествователь говорит только то, что знает персонаж); третий тип – внешняя фокализация (Повествователь < Персонаж, повествователь говорит меньше, чем знает персонаж). Также отмечается, что выбор фокализации не остается непременно постоянным на протяжении всего повествования, и формула фокализации не всегда относится ко всему тексту произведения [7, с. 390–393].

В романе «Лёгкая голова» используется как повествование с нулевой фокализацией, так и с внутренней фокализацией. В то время как роман открывается повествованием с нулевым фокусом, дающим краткий обзор жизни главного героя, перспектива становится ограниченной по мере повествовательного перехода к конкретным сценам. В большей части романа используется повествование с внутренней фокализацией. Например, когда два специалиста из Государственного особого отдела по социальному прогнозированию впервые встретились с главным героем, они были просто посетителями. Поскольку главный герой никогда не видел их, у читателя нет возможности узнать их личности. Вплоть до того, что они показали свои сертификаты, читатели могут получить эту информацию вместе с главным героем. В сцене, когда хозяйка приходит за арендной платой к Максиму, ее действия в доме косвенно изображаются через слух, поскольку главный герой возвращается в свою комнату один, чтобы переодеться. Изменения в толпе демонстраций также предстают на основе того, что Максим видел и думал. Роман в основном принимает повествовательную перспективу главного героя Максима. Когда необходимо описать события, которые главный герой не может пережить, писатель также в основном использует режим повествования с внутренней фокализацией, например, взрыв в метро. Не используется повествование с нулевой фокализацией, а перспективы различных свидетелей. Но некоторые детали все равно неизбежно должны перемежаться с нулевой фокализацией, например, рука смертника в сумке остановилась, а взрывчатка была извлечена через 30 секунд – это диапазон, который почти никто из свидетелей не будет наблюдать. Выбор фокализации не остается непременно постоянным на протяжении всего повествования, и формула фокализации не всегда относится ко всему тексту произведения [7, с. 393]. Когда повествования с внутренней фокализацией недостаточно, в романе используется повествование с нулевой фокализацией. На самом деле эта ситуация также показывает особенность повествования с внутренней фокализацией, то есть ограничение перспективы.

«Фокализация – это, в сущности, некое ограничение» [7, с. 393], такое ограничение перспективы отражается во многих направлениях, например, изменения в личности персонажа: сначала главный герой видел Васю Шутова только в пьяном виде и поэтому считает его алкоголиком, но, узнав его лучше, он обнаруживает, что он вовсе не алкоголик. Другой пример: главный герой обнаруживает внезапное давление общественного мнения, заставляющего его покончить с собой, но только с помощью Люси узнает, что причиной является компьютерная игра под названием «Лёгкая голова». Еще пример: главный герой ничего не знает о предательстве инструктора по дайвингу Вована, и читатель может видеть только серьезную подготовку главного героя к плану «фальшивого самоубийства», надеясь и не зная, как и главный герой, что план бесполезен, пока герой ещё не провалится; это дает читателю более сильное ощущение отчаяния главного героя и показывает всепроникающую власть Спецкомитета над личной сферой, создавая ощущение угнетения. Читатель может переживать и испытывать происходящее только вместе с главным героем, и такая ситуация существует на протяжении большей части романа. «Ограничение» внутренней фокализации не только имеет смысл для построения сюжета, но и подчеркивает субъективность главного героя, особенно на уровне его идеологии, поскольку все остальные персонажи и события в романе изображаются в основном через впечатления главного героя, и все несет на себе следы его сознания. Именно по этой причине мы не столько узнаем других персонажей через точку зрения главного героя, сколько наблюдаем тонкие изменения в идеологии главного героя через его впечатления от других персонажей.

Типичным примером является динамическое изменение образа Шутова. То, что впервые появляется в видении главного героя Максима, – это отъявленный алкоголик: «Перед ним стоял алкоголик Вася Шутов собственной персоной. Он состриг горелое со своей рыжеватой бороды, и теперь борода, сделавшись кривой, напоминала истертый, изработанный до корня веник. На голове у коренного москвича красовалась гнилая шапка-ушанка, похожая на кошачий труп…» [8, с. 122]. Описания внешности и одежды персонажей обильно сдобрены комментариями и домыслами главного героя. Но, к удивлению Максима, алкоголик предложил свою помощь, когда все его отвергли. Шутов даже сказал: «Деньги берем только за услуги. Работаем честно!» [8, с. 124]. Так алкоголик, которого главный герой когда-то знал только по слухам и избегал, входит в его жизнь и начинает переворачивать его образ. Радикальное изменение образа Шутова совпадает с духовным кризисом главного героя, когда Максим, став свидетелем того, как другие жертвуют жизнью ради него, потрясен до глубины души и начинает размышлять о себе. Тот факт, что Шутов сохраняет пространство для свободы мысли в своем доме с помощью маскировки, в некотором роде соответствует поведению Максима – оба из них стремятся к свободе личности перед лицом тоталитарного гнета. Поэтому главный герой может раскрыть сердце и найти утешение в присутствии Шутова, вплоть до того, что «ему самому эти деньги вдруг показались настолько неважными, что совесть его моментально очистилась. Важным показалось другое…» [8, с. 276]. Только после этого он, наконец, способен задуматься о смысле индивидуальной свободы, которую он защищал раньше. В то же время Максим переименовал Шутова из «алкоголика» в «интеллигента». «Странный, конечно, тип этот в очках. Меняется на второй взгляд и на третий» [8, с. 278]. Изменение образа Шутова в глазах Максима отражает изменения в мышлении главного героя.

В непонимании Максимом того, каким раньше был Шутов, мы можем увидеть предрассудки и ограниченность его мышления, что снижает доверие читателей к главному герою. Большой поворот в образе Шутова совпадает с поворотом в мышлении главного героя. В отличие от бывшего Максима, которым когда-то двигало поклонение деньгам и корысть, в сознании главного героя деньги впервые утратили свой статус после беседы с Шутовом. В свое время Максим твердо видел в требовании от Спецкомитета прибыльный бизнес, и под его борьбой за свободу на самом деле скрывалось отчаянное желание денег, которое поддерживало его против морального давления. И по мере того, как он начинает чувствовать, что деньги менее важны, и осознавать, что более важно что-то духовное, его разум начинает вырываться из заложников поклонения деньгам и появляется возможность свободы мысли.

Хотя повествование с внутренней фокализацией полезно для выявления идеологических изменений сфокусированных персонажей, ограничение перспективы также означает, что она сильно субъективна. Во время чтения всё может быть пережито только так, как воспринимает персонаж, поэтому оно легко ограничивается видением персонажа. Из-за этого читателям легко развить симпатию к главному герою в процессе совместного переживания и обращения внимания на то, о чем он думает. Эта симпатия легко приводит к выводу, что в романе выражается сочувствие к маленькому человеку и сатира на власть государства. Когда мы проясняем ограничения перспектив персонажей, тогда мы можем увидеть: то, что показано через главного героя, это не только противостояние маленького человека и тоталитаризма, но и идеологическое затруднительное положение маленьких людей в обществе потребления. Противостояние главного героя тоталитаризму ради личной свободы также проходит еще один уровень интеллектуального пробуждения, и поиски свободы персонажами многогранны и меняются.

II. Сюжетные пространства: динамичный путь стремления к свободе

Помимо обеспечения необходимого пространства для передвижения персонажей, сюжетное пространство также является важным способом показать психологическую деятельность героев, сформировать их образ и раскрыть тему произведения [6, с. 132]. Хронологический порядок сюжетов в творчестве Славниковой часто нарушен, но наблюдается устойчивое построение сюжетного пространства, и это пространство наделяется богатым содержанием. В романе «Лёгкая голова» использование повествования с внутренней фокализацией включает сюжетное пространство в перспективы главного героя, так что кажущееся «объективным» сюжетное пространство «становится психологическим пространством, тесно связанным с психологической деятельностью и идеологическими ценностями наблюдателя» [6, с. 135]. Это также стало одним из важных способов интерпретации мыслей главного героя и исследования тем романа.

Сюжетные пространства в романе «Лёгкая голова» тесно связаны с собственным опытом писательницы. Славникова переехала в Москву в 2003 году и основала свою идею романа на этом опыте, так что географическое изменение от провинции до Москвы четко представлено. Противопоставление Москвы и провинциального пространства в русской литературе имеет долгую историю. Но в этом романе, однако, главной целью является не обсуждение контраста между Москвой и провинцией. В интервью Славникова сказала: «Первоначально я действительно думала освоить основные столичные мифологемы, разобраться со своим опытом «понаехавшего» из провинции – тем более что с этим опытом живет четверть Москвы. Но роман получился о свободе. О новом свободном человеке, ставящем главной ценностью мира – себя самого» [10]. Столкновение провинциального и московского пространств со временем стало частью темы свободы.

Родной город главного героя, маленький городок, называемый в романе как Красногорьевск, в воспоминаниях главного героя о своих родителях и малой родине – это куцый, с короткими улицами, областной южнорусский городок, не дававший никакого умственного и зрительного представления о жизни за его пределами [8, с. 156]. Отход матери от реальности объясняется именно тем, что она всю жизнь прожила здесь. К тому же «сам городок был неспособен вырабатывать подлинность» [8, с. 156]. Архитектура домов в городе в основном представляет собой наиболее распространенный стиль – семиэтажные сталинские здания, трехэтажные хрущевки, пятиэтажные здания 1970-х годов, похожие на тюрьмы, и современные здания, полные фальши. И фальшь стала еще более очевидной после периода перестройки, со всеми видами плохо имитированной архитектуры и декора, которые были неказистыми и обветшалыми. Маленький городок, каким его видит главный герой, не обладает ни местной уникальностью, ни креативностью, ни динамизмом. В глазах главного героя маленький, узкий городок представляет собой замкнутое пространство, оторванное от динамичной перемены времени, а его жители привязаны к границам этого замкнутого пространства и не могут справиться с изменениями общества. Но Максим готов к новой эпохе, для него бегство от «узкого» маленького городка к свободе означало бегство в Москву.

Узость маленького городка отражается и в жилом пространстве, которое является домом Ермаковых, называемым матерью «четырёхклеточной» квартирой. Квартира родителей была для Максима «клеткой», из которой надо вырваться, здесь его не только ограничили стесненностью жизненного пространства, но и родительской властью: «У матери была правота: она готовила, стирала, убирала, гладила километры пересохшего на ветру постельного белья – а Максим Т. Ермаков ненавидел правоту, тем самым инстинктивно отвергая жизнь, в которой

необходимо все это проделывать» [8, с. 150]. Авторитет родителей – это «поперек судьбы темная граница» [8, с. 162], которую главному герою необходимо переступить в процессе взросления, чтобы начать самостоятельную и свободную жизнь. Сначала ему нужно стать взрослым и самостоятельным человеком, и это было началом его пути к свободе.

Москва в глазах главного героя противоречива, с одной стороны, у него не очень хорошее впечатление от городского пейзажа, например: машины в пробке как мухи на клейкой ленте, «купола Христа Спасителя, бледные, будто горящие днем электрические лампы» [8, с. 20], слабосильная, вяло-зелёная трава, «Низкая, ровная пелена облаков застила солнце; тускло чернели голые деревья; зима была будто перегоревшая лампа» [8, с. 27]. Даже знаменитая Москва-река показалась ему «просто полосой невзрачной серой воды» [8, с. 199]. Но всё это не умаляло привлекательности этого мегаполиса для него: «Теперь эта новая, нутряная, безвидная Москва притягивала Максима Т. Ермакова, пожалуй, не меньше, чем когда-то манила к себе из города-городка Москва огнистая, богатая, единственная в своем роде, существующая в одном уникальном экземпляре» [8, с. 201]. Негативные впечатления Максима коренятся в его статусе «провинциала», и его чувствительность и сопротивление этой идентичности отражается как в его неодобрении взглядов «Просто Наташи» на алкоголика Шутова (он считал, что алкоголику Шутову можно доверять только потому, что тот был москвичом), так и в его отвращении к упоминанию прошлого. Максим решил разорвать связи с родиной и заново обрести чувство принадлежности в новой жизни, то есть устроить себе дом в столичной Москве. Трудный процесс покупки квартиры затемняет городской пейзаж, который главный герой видит в своей напряженной жизни, но мегаполис предоставляет больше возможностей заработать деньги, что тоже дает ему надежду: «Мелькнула наглая мысль, что результатом всей этой кутерьмы станет, скорей всего, возможность заработать денег, раз уж он всем так срочно нужен. Банковские упаковки по десять тысяч долларов, эти элегантные кирпичики жизни…» [8, с. 9].

На идеи главного героя еще влияют время и международный контекст: «Потому что выше прав человека, защищаемых серьезными международными организациями, встали в новейшем времени Права Индивида Обыкновенного» [8, с. 8]. В его представлении защита прав личности теперь оправдана и беспрепятственна, потому что «заданная Достоевским русская дилемма – миру провалиться или мне чаю не пить – решается сегодня однозначно в пользу чая. Выбрать чай означало выбрать свободу…» [8, с. 8]. Личные интересы поднялись до небывалых высот и имеют такую же справедливость, как и свобода. Поэтому главный герой утверждает, что свобода равна полной реализации его личных интересов, которые конкретно выражаются в деньгах. Таким образом, он так подумал: «С этими деньгами я стану самим собой. Жизнь больше не будет клеткой» [8, с. 136]. Однако всё оказывается не так: когда он пытается выйти из трудного положения с помощью денег, его предает Вован, и его план проваливается; когда он начинает заглядывать в себя и перестает ценить деньги, в настоящей любви реализует идеал свободы, который раньше был недостижим, сколько бы денег он ни зарабатывал. Маленькая квартира «Просто Наташи», которую снимает главный герой, и уютный дом Люси образуют метафору, отражая как противоречивые чувства к Москве, так и метафорическое возвращение поиска свободы с материального на духовный уровень.

III. Речь персонажей: дискуссия о свободе

Роман «Лёгкая голова» отличается от предыдущих произведений Славниковой в плане речи персонажей. Поскольку в предыдущих романах писательницы, таких как «Стрекоза, увеличенная до размеров собаки», «Один в зеркале» и «Бессмертный», речи персонажей в виде прямых цитат почти отсутствуют, и, соответственно, диалога тоже нет, это было определено критиками как одна из специфик творчества О. Славниковой. По результатам лингвистического анализа произведения, сделанного Алгоритмом распознавания автора текста, в четырех из шести опубликованных романов Славниковой статистика следующая. «Доля диалогов в тексте» составляет 0%, в романе «2017» – только 18%, а в романе «Лёгкая голова» – 28,8% [10], что гораздо выше других романов. Стоит отметить, что «Прыжок в длину», последний роман писательницы, не продолжает эту тенденцию, а остается на уровне 0 %. Это свидетельствует о специфике формы речи персонажей в романе «Лёгкая голова», и эта специфика также указывает на необходимость анализа речи персонажей для интерпретации романа.

В связи с предыдущим анализом повествовательной перспективы в романе используется повествование с внутренней фокализацией – в основном с точки зрения главного героя Максима, и другие персонажи в романе неизбежно изображаются с субъективными впечатлениями главного героя, в этом случае способ прямой цитаты может служить для преодоления ограничений субъективности, и речи персонажей в их первоначальном виде становятся голосами, которые читатель может услышать напрямую, не воспринимая их через главного героя. Это также позволяет полностью сохранить идеи и подтекст в словах персонажей, уменьшая вмешательство в повествование и побуждая читателя думать и оценивать точки зрения персонажей самостоятельно. Именно в содержании диалога между главными героями романа представлены различные взгляды на свободу, формирующие дискуссию о ней.

В диалоге между Максимом и Спецкомитетом Кравцов из Спецкомитета задал вопрос: «Что больше – двести двадцать шесть или один?» [8, с. 32]. Они видят и решают проблему исключительно на материальном уровне, как они говорят при объяснении «причинно-следственных связей», приравнивая людей к числам, так что сложные проблемы, связанные с людьми, превращаются в простые арифметические задачи. Это прямое отражение пренебрежения к индивидуальности со стороны государства. Максим же считает по-своему: «Конечно, один, если этот один – я» [8, с. 32]. Когда Кравцов намекнул, что может угрожать жизни близких, реакция Максима показала его корысть: «Мне никто, кроме самого себя, не нужен» [8, с. 33]. В то же время ему не хватало сочувствия и чувства морали, что удивляло даже Кравцова: «Удивили вы меня … Я думал, вы приедете от “Европы” в шоке, психотерапевта вам привез…» [8, с. 40]. Максим считал, что глупо жертвовать собой ради других, «свобода индивида в том, что он сам по себе высшая ценность» [8, с. 37], именно непреклонная защита своих личных прав является воплощением героизма. Но свобода личности, в понимании Максима, не является духовным стремлением с моральным ограничением. И вместо того, чтобы защищать ее, он логически защищает свои личные интересы. Его не волнует ничего, кроме собственных денежных интересов. Хотя он с самого начала решительно сопротивлялся жертве, требуемой Спецкомитетом, он так же, как не понимал, что такое жертва, не понимал и причины отвращения к возвышенному виду Спецкомитета, десять миллионов долларов – это все, что поддерживало его в сопротивлении. Это подтверждает слова Кравцова, сказанные Максиму: «Свобода, свобода! Никакой свободы нет без свободомыслия, без умения думать собственной головой!» [8, с. 349].

Крайняя корысть главного героя подчеркивается справедливостью, проявленной Спецкомитетом в диалоге. Кажется, что Спецкомитет более благороден, чем главный герой. Кравцов также утверждает, что подлинная свобода заключается в том, чтобы поступать правильно. Однако на самом деле действия Спецкомитета тоже беспринципны, о чем ясно свидетельствует разговор между Кравцовым и «Стертым» в кабинете Спецкомитета, а также разговор между Максимом и Шутовым. В конце романа разговор двух руководителей Спецкомитета подтверждает, что именно Спецкомитет организовал взрыв, чтобы заставить Максима, «Объект Альфа», застрелиться. Взрыв привел к многочисленным невинным жертвам, но оба руководителя Спецкомитета не обращали на это внимания. Они утверждают, что в «причинно-следственных связях» не может быть человеческого вмешательства, но когда они сами отклоняются от каузальности, они подчеркивают, что небольшое отклонение не стоит упоминания.

В диалоге между Шутовым и Максимом Ермаковым Шутов указывает на лицемерие Государственного особого отдела во имя возвышенного: «Ведь в чем роковой изъян всех спецкомитетов? Они принуждают граждан совершать поступки по виду высокие, а по сути ложные, фальшивые, тем глумятся над ценностями, во имя которых изначально создаются» [8, с. 275]. Шутов смог понять как благородные ценности, пропагандируемые Спецкомитетом, так и настойчивое стремление Максима к свободе индивида: «Поступать благородно не значит поступать свободно. Вы неплохой, искренний человек. Вы выбираете свободу, и это ваше право» [8, с. 275]. По мнению Шутова, благородство и свобода неравнозначны; благородные поступки можно совершать самому, но не лишая свободы других, а репрессивные меры Спецкомитета лишают не только свободы, но и возможности совершать благородные поступки по собственной инициативе. «Наиболее достойной автору, видимо, представляется позиция персонажей-«шутовцев» – участников православного кружка, вынужденного скрываться от назойливого внимания журналистов и милиции под видом борделя. Каждый из них как раз готов на самопожертвование, но вместе с тем ни один не осуждает Максима» [5].

Хотя Спецкомитет утверждает, что свобода – это поступать правильно, сам не соотносит слова с делами, лишая других свободы по своему желанию, скрывая свою лицемерную сущность и всепроникающие права под именем благородства, их так называемая свобода является лишь одной из составных деталей тоталитаризма. «Новый свободный человек», которого представляет главный герой, – это новое поколение, выросшее под влиянием различных новых идеологических тенденций, убежденное в превосходстве индивидуальной свободы, но склонное к радикализации в сторону крайнего индивидуализма. Под влиянием различных средств массовой информации в обществе потребления «новый свободный человек» легко утратил способность мыслить самостоятельно среди изощренных материалистических увлечений. Он выглядит защитником свободы, но без свободомыслия.

Роман подчеркивает субъективность главного героя через применение способа повествования с внутренней фокализацией, где другие характеристики, сюжетные пространства и т. д. включены в восприятие главного героя как сфокусированного персонажа, и, таким образом, идеи главного героя могут быть рассмотрены через эти аспекты. В то же время ограничения, налагаемые способом повествования с внутренней фокализацией, также должны быть включены в исследование, и с этой точки зрения резкое изменение в плане речи персонажей в этом романе является важной частью уравновешивания субъективности ограниченной повествовательной перспективы, и, в конце концов, организуется относительная объективная позиция романа. Диалог, состоящий из прямых цитат, имеет эффект раскрытия различных идей друг перед другом и отражает текущую ситуацию времени, в котором переплетаются различные идеи. Через противостояние Максима, «нового свободного человека, ставящего себя самого как главной

ценностью мира», и тоталитарного отдела писатель отражает постоянное стремление к свободе и восприятие свободы личности в новое время. Размышляя о лишении свободы тоталитаризмом, автор также размышляет о духовной пустоте, которая скрывается под поверхностью процветания потребительства, и выражает надежду на возвращение традиционной морали и истинной любви, а также призыв к свободомыслию. Объективная позиция в романе тоже предоставляет читателю свободу выбора и более широкое пространство для размышлений и интерпретаций.

Библиографический список

1. Подлубнова Ю.С. Чем легче голове, тем хуже. *Урал.* 2011; № 1. Available at: http://uraljournal.ru/work-2011-1-158
2. Фролова Г.А. Фантастическое и реальное в романе О.А. Славниковой «Легкая голова». *Ученые записки Казанского университета.* Серия: Гуманитарные науки. 2016; № 1: 208–215.
3. Фрумкин К.Г. Фантастика труда и самопожертвования. *Нева*. 2015; № 4: 158–168.
4. Чжан С. После перевода романа «Лёгкая голова». *Газета литературы и искусства*. 2012, 13 февраля.
5. Риц Е. *Ольга Славникова. Легкая голова. 2010.* Available at: http://yarcenter.ru/articles/culture/literature/olga-slavnikova-legkaya-golova-35273/
6. Шэнь Д., Ван Л. *Западная нарратология: классическая и постклассическая*. Пекин: Издательство Пекинского университета, 2010.
7. Женетт Ж. Фигуры: в 2-х т. Москва: Издательство им. Сабашниковых, 1998.
8. Славникова О.А. *Лёгкая голова*. Москва: АСТ: Астрель, 2011.
9. Акминалаус А. *«Легкая голова» как «автобиография возможного» (Интервью с Ольгой Славниковой)*. 2010. Available at: https://fantlab.ru/article628
10. *Лингвистический анализ произведения*. Available at: https://fantlab.ru/work228209/lp

References

1. Podlubnova Yu.S. Chem legche golove, tem huzhe. *Ural.* 2011; № 1. Available at: http://uraljournal.ru/work-2011-1-158
2. Frolova G.A. Fantasticheskoe i real'noe v romane O.A. Slavnikovoj «Legkaya golova». *Uchenye zapiski Kazanskogo universiteta.* Seriya: Gumanitarnye nauki. 2016; № 1: 208-215.
3. Frumkin K.G. Fantastika truda i samopozhertvovaniya. *Neva*. 2015; № 4: 158-168.
4. Chzhan S. Posle perevoda romana «Legkaya golova». *Gazeta literatury i iskusstva*. 2012, 13 fevralya.
5. Ric E. *Ol'ga Slavnikova. Legkaya golova. 2010*. Available at: http://yarcenter.ru/articles/culture/literature/olga-slavnikova-legkaya-golova-35273/
6. Sh`en' D., Van L. *Zapadnaya narratologiya: klassicheskaya i postklassicheskaya*. Pekin: Izdatel'stvo Pekinskogo universiteta, 2010.
7. Zhenett Zh. Figury: v 2-h t. Moskva: Izdatel'stvo im. Sabashnikovyh, 1998.
8. Slavnikova O.A. *Legkaya golova*. Moskva: AST: Astrel', 2011.
9. Akminalaus A. *«Legkaya golova» kak «avtobiografiya vozmozhnogo» (Interv'yu s Ol'goj Slavnikovoj).* 2010. Available at: https://fantlab.ru/article628
10. *Lingvisticheskij analiz proizvedeniya*. Available at: https://fantlab.ru/work228209/lp

Статья поступила в редакцию 09.02.22

УДК 811.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-407-409

Gorina I.I., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Armavir Pedagogical State University (Armavir, Russia), E-mail: gorina.1955@inbox.ru*
Nikulnikova Ya.S., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Armavir Pedagogical State University (Armavir, Russia), E-mail: yanagornik@bk.ru*

EVALUATION NOMINATION AS A MARKER OF A POSITIVE CHARACTERISTIC OF THE SUBJECT IN THE TEXT. The article is devoted to the current problem of analyzing nominations generated by dynamic transformational processes in the modern Russian language. Special attention is paid to the systematic approach to the study of the actualizing role of naming the subject of the text in positive connotations. The paper traces the process of cognitive connections in the text, contributing to the development of ideas about the development of modern systems of new nominations due to transformational changes in the already existing naming qualities of the subject of the text. The article summarizes some results of the study of the features and principles of the nomination of the subject of the text from the perspective of the dynamic transformation of the components of positive evaluative semantics, denoting the moral qualities of a person, and evaluates the ability of evaluative markers to perform such functions.

Key words: **evaluative marker, dynamic transformation, cognitive connections, positive nomination, nominative, polysemy, enantiosemia.**

И.И. Горина, *д-р филол. наук, проф., Армавирский государственный педагогический университет, г. Армавир, E-mail: gorina.1955@inbox.ru*
Я.С. Никульникова, *канд. филол. наук, доц., Армавирский государственный педагогический университет, г. Армавир, E-mail: yanagornik@bk.ru*

ОЦЕНОЧНАЯ НОМИНАЦИЯ КАК МАРКЕР ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ СУБЪЕКТА В ТЕКСТЕ

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме анализа номинаций, порождаемых динамическими трансформационными процессами в современном русском языке. Особое внимание уделено системному подходу к исследованию актуализирующей роли именований субъекта текста в положительных коннотациях. В работе прослеживается процесс когнитивных связей в тексте, способствующих выработке представлений о развитии современных систем новых номинаций за счет трансформационных изменений уже существующих именований качеств субъекта текста. Статья подводит некоторые итоги изучения особенностей и принципов номинации субъекта текста с позиции динамической трансформации компонентов положительной оценочной семантики, обозначающих нравственные качества человека, и оценивает способность маркеров оценочности осуществлять такие функции.

Ключевые слова: **оценочный маркер, динамическая трансформация, когнитивные связи, положительная номинация, номинатив, полисемия, энантиосемия.**

Оценочные номинации субъекта текста определяются тем, насколько эффективно и реалистично представления о субъекте текста передаются от отправителя к получателю в виде его оценочных маркеров. Оценочные номинации субъекта рационально обусловлены, то есть подтверждаются историческим многократным использованием и практическим применением средств индексации в речи и текстах. Параметры и показатели положительности оценки качеств человека обусловлены и ограничены сложившимися в обществе моральными, эстетическими, этическими представлениями, нормами и правилами. Субъективная позиция оценивающего лица при номинации определяется коммуникативной средой. Продуктивность речевой системы в оценочных отношениях субъекта всегда конкретно выражена и явно определена, устойчива, словарно закреплена и может быть описана функционально [1].

Вся система отношений положительных номинаций и доминирования семантических значений при этом ориентирована на максимально точное понимание динамического разделения, сопоставления и анализа степени положительной оценки поведенческих характеристик субъекта, его отличительных свойств.

Во главу угла исследований динамических и трансформационных показателей и характеристик номинаций в параметрических оценках положительного качества видимых и имплицитно скрытых свойств субъекта возводится в соответствующий ранг практического использования ресурсная база и типология семантики, воздействующие функции и условия ограничений, связанные с прагматическим устремлением автора использовать известный языковой ресурс или отдельные маркеры оценки как аргументы функций, способствующие должному восприятию потребителем ожидаемых свойств положительного образа субъекта.

Такие маркеры оценки принадлежит к арсеналу активных (процессуально и динамически обусловленных) средств семантики, стилистики, грамматической и структурной организации текста и прагматической цели коммуникации. Они находятся в сфере рассмотрения специальных возможностей соответствующего языкового ресурса и одновременно функционирования трансформационных при-

емов, связанных с субъективными оценками качества. Обоснование этих факторов и обусловливает актуальность данного исследования.

Цель исследования заключается в изучении ресурсного состава и особенностей функционирования маркеров положительной характеристики субъектов в художественных текстах. Это способствует более глубокому пониманию динамических процессов и механизмов в системе оценок субъекта в русском языке, накоплению знаний о качествах субъекта, степени и интенсивности проявления разных оценочных значений, часто воспринимаемых как признак, положенный в основу упорядочения положительных представлений о субъекте текста.

Задачи исследования заключаются в том, чтобы описать систему средств положительной коннотации субъекта художественного текста, выявить их структурно-типологические свойства, установить функциональное назначение, обусловленное тем, насколько эффективно в тексте передается от отправителя к получателю посыл положительной оценки субъекта.

Оценочная семантика положительных качеств человека как субъекта текста может анализироваться по нескольким направлениям: нравственные принципы человека, внутреннее состояние, поведенческая характеристика, способности человека, степень образованности, различные параметрические характеристики. Эти оценочные показатели могут быть описаны разными языковыми средствами: собственно номинативами, определительными словами, отвлеченными наименованиями, комбинациями разных средств языка с учетом их потенциальных возможностей (синонимических, фразеологизированных, метафорических, сочетаемостных).

Например, лексема человек может трансформироваться в понятие рыцарь с точки зрения его внутренних качеств и внешних проявлений: благородный рыцарь – благородный юноша, достойный рыцарь, витязь, «львиное сердце»; человек-храбрец = человек не робкого десятка, удалец, отчаянный храбрец; человек-смельчак = сорвиголова, лихой рубака, горячая голова, отчаянная личность; человек-герой = воин, воитель, спаситель; супермен (уникум) – человек, имеющий уникальные способности, например:

Тем не менее нашлись храбрецы, рискнувшие поглядеть на девушку издалека.

– Ты есть настоящий уникум! – начала она с сильным волнением.

Сажен сто впереди пехоты на большом белом коне, с конными татарами, ехал известный в полку за отчаянного храбреца и такого человека, который хоть кому правду в глаза отрежет, высокий и красивый офицер в азиятской одежде (Л.Н. Толстой).

Проявление положительных качеств субъекта может быть обусловлено не только его внутренним состоянием, но и действием, местом события, результатом: храбрость субъекта – сила духа; действие – битва, сражение, место – отчизна, отечество, родина; и результат – победа, награда. Например:

Сила духа наших людей, демонстрируемая в многочисленных сражениях во имя отечества и освобождения угнетенных народов Европы, отражена в памятниках воинам, в песнях, сказаниях и былинах. Во всем мире поражаются отчаянной храбрости русского солдата. Русские пехотинцы показывают ярчайшие примеры неустрашимости, – читаем мы в мемуарах европейских политиков. Имена русских героев-воинов знают, вспоминают добрым словом, помнят (К. Симонов).

Отметим вариативность и динамическое развитие семантических вариантов лексемы храбрость: беззаветная, безрассудная, бесшабашная, отчаянная и лексическую сочетаемость: храбрость солдата, пример храбрости, храбрость отчаяния, набраться храбрости, проявить храбрость.

Важной и существенной задачей исследования номинаций положительной оценки с точки зрения трансформационного динамического воздействия на их вид, разнообразие семантики и сочетаемостные свойства мы считаем определение их потенциальных возможностей к трансформации. В данном примере каждый номинатив субъективно осмыслен, исторически обусловлен и несет в себе новое интеллектуальное содержание, имеет зачастую уже опробованное и испытанное практикой применения постоянное или переменное значение, встроенное в общую структуру языка. Каждый элемент номинации явления, события является оператором и проводником нового мироощущения о субъекте в континууме. Важно понимать, что языковая трансформация номинаций не возникает хаотично, а всегда существует инициатор трансформации, трансформационная среда и как максимум – цель трансформационных изменений [2].

Трансформационное моделирование оценочных значений можно воспринимать как один из методов порождения динамических языковых структур, состоящий в изменениях закономерных моделей субъектных оценок, в которых наблюдаются символически выраженные морфолого-синтаксические соответствия/несоответствия между сходными номинациями: *Наверное, он всем кажется лучшим из лучших, но мне он таким не кажется* (Л. Иванова). Здесь наблюдается особое синтаксическое восприятие качества субъекта, которое для «многих» кажется соответствующим некоторой положительной норме, а в субъективной оценке автора не соответствует ей.

В этом аспекте рассмотрим оценочные свойства лексемы «добрый», характеризующей субъекта текста. Коннотация слова «добрый» свидетельствует о внутренних качествах субъекта и имеет широкий спектр семантических вариаций: такой, который делает добро: *отзывчивый человек, добросердечный, сердечный, душевный*; желает другим добра: *добрый совет, доброе пожелание, доброе дело*; человек, с ничем не запятнанной безукоризненной деятельностью: *доброе имя человека, добрая репутация, доброе прошлое;* человек, несущий радость, благоприятные вести: *добрый знак, добрая весть*. Положительная характеристика связана с метафорическим значением слова «добрый», когда внутренние свойства субъекта переносятся на его внешность: *доброе лицо, добрый взгляд, добрая улыбка*, и этот метафорический перенос может распространяться на деятельность человека: *добрые руки, добрые помыслы.* Например:

Жена моя добрая, сердечная женщина, она не отказывает в помощи (А.П. Чехов); *Вот, тетушка, для вас прекрасный случай сделать доброе, полезное дело* (А. Островский); *Это был один из кораблей, на котором офицеры имели среди матросов добрую славу* (А. Никулин). *У него было открытое лицо и добрый взгляд* (А.П. Чехов).

При анализе лексемы «умный» как показателе внутреннего качества субъекта мы обращаем внимание прежде всего на её сочетаемостные свойства, которые и определяют её прямые и опосредованные (метафорические) положительные значения.

Семантические варианты данной лексемы представлены следующим образом: умный тот, который обладает большим, ясным, здравым умом (*мудрый, разумный, толковый*); тот, который наделен сообразительностью (*сообразительный, проницательный*). Это значение проявляется в сочетаниях «умный вид», «умный взгляд», «умное выражение лица», «умные глаза». В данном значении лексема «умный» приобретает гиперболическое значение, которое связано с ассоциативным образным восприятием субъекта. Например:

Видел её всего один раз, но сразу уяснил себе, что она добрый и умный человек (А.П. Чехов). *Хозяин уставил на Ефима глаза – серые, умные, внимательные* (Вс. Иванов).

Метафору при оценке качеств человека мы рассматриваем не только с позиций трансформационного воздействия на номинацию, но и как динамический фактор самой коммуникации.

Чаще всего в оценочных функциях мы наблюдаем трансформационные процессы, связанные с использованием сложных метафор – аналогий, аллегорий, гипербол, способствующих одновременному существованию нескольких смысловых уровней. Они не всегда демонстрируют какое-либо фиксированное и однозначное содержание оценки и, скорее всего, призваны раскрыть и активизировать еще не доступные оценочные ресурсы для читателя [3]. Абстрактность и гиперболизация языковых номинантов за счет метафорических оценок возбуждает воображение читателя, создает определенные зрительные образы: «добрый молодец», «парень с характером».

Метафора и гипербола могут вызывать разные ассоциации, но любое использование слов с динамической сенсорной нагрузкой повышает наши шансы на субъективное восприятие реалистичных оценок. А если при этом метафора в структуре текста играет роль синтаксической связки, катализатора ассоциации, «резонатора» мыслительного процесса, то такие преставления возносят нас в область понимания коннотативных функций и коммуникативной организации художественного текста.

Положительные коннотации при характеристике субъекта могут быть обусловлены его определенной деятельностью. Например, лексема «решительный» связана с глаголом «решить», то есть что-то сделать, решить: *решить задачу, проблему, решить действовать*. Слово «решительный» имеет положительное значение во всех интерпретациях, касающихся субъекта текста: решительный – такой, кто быстро, без колебания принимает решение: *решительный человек, решительная натура*.

Второе значение – такой человек, который выражает решимость без отсутствия сомнений и колебаний. Синонимом является слово *твердый*. Например: *решительный поступок, решительный тон, решительный жест.*

Третье значение – окончательный: *завершающий шаг, решительный отказ, решительная встреча.* Все эти значения связаны с действием субъекта, им присуще общее значение событийности, например: *Я стал решительным, смелым, мои сомнения и колебания исчезли* (В. Катаев). *Его решительный, жесткий поступок подействовал на матросов успокаивающе* (В. Степанов).

Развитие прямых и опосредованных, вторичных и встречных положительных номинаций обусловлено изменением языка во взаимосвязи с развитием общества. Каждому историческому периоду в развитии общества соответствует собственный набор именований, характеризующихся сугубо ограниченным периодом исторического времени и соответствующей языковой средой их применения. В первую очередь при этом следует обратить внимание на проблему «целенаправленной или случайной трансформации номинативов современного русского языка». Объясняется это историческим закономерным изменением общественных понятий или же локальным, временным, но все же целенаправленным воздействием человека на конкретный (случайный) коммуникативный результат таких трансформаций [4]. Это может быть объяснено и антропологическим фактором: «участием исторического субъекта в коммуникативной организации речи».

Когнитивный аспект русского классического синтаксиса и морфологии дополняется сейчас результатами исследований динамических трансформаций языка. В соответствии с этим возникают естественные проблемы «истины и предметности номинаций» и, как следствие, «способов и приемов их воспроизводства и восприятия в действительности» [5]. Это интересно проследить в рамках ана-

лиза концептов «номинация» и «воздействие», изучения «конструктивной стабильности номинаций» при динамических прогрессивных трансформациях языка и «затухания» номинативных значений вследствие регрессивных изменений, например: *Он выглядел так, что не было никаких возможностей понять, кто он на самом деле: человек-легенда или обычный сосед* (Ю. Быстрова).

Анализ маркеров положительной характеристики субъекта текста дает весомые основания для выделения двух основных уровней оценок качеств субъекта – индивидуальных и обобщающих, например**:**

1) возрастно-половых признаковых характеристик человека**:** *зрелый* мужчина, *созревшая для брака* девушка. В эту подкатегорию оценок объединяются возрастные свойства процесса становления субъекта как личности**.** Например: *Из этой девушки получилась бы наичудеснейшая жена* (В. Быков). Здесь мы видим выражение гармонизированного положительного достижения предела качества человека, к которому должна стремиться личность;

2) индивидуально-типологические: *красивое* лицо, *высокий* рост, *готовый к служению* человек**.** Понятно, что оценивающий взгляд фокусируется на антропологических характеристиках человека (особенностях)**:** телосложении (богатырском, атлетическом), физических возможностях человека (выносливость, неутомимость) его внешней привлекательности (разрез глаз, рельефность мышц): *Красавица с длинной косой, какой и свет не видел.*

Оценка положительных свойств человека в субъективных представлениях может быть связана с темпераментом человека: *Степан отличался взрывным характером, который, впрочем, не мешал ему оставаться разумным и деловым руководителем* (Е. Симонова). *Из нашего круга не мог выйти плохой руководитель. Все мы были готовы созидать, испытывать лишения и стать той силой, которая двинет предприятие вперед, к новым достижениям* (В. Истомин).

Семантическим маркером положительных свойств субъекта в художественном тексте может являться его статус в обществе. На основе этого фактора (обозначенного статуса лица и статуса общества, «породившего» его) строятся лингвистические коннотации личностных положительных оценок:

а) общественных функций-ролей;

б) целей и ценностных ориентаций. Например: *Он был хорошим организатором, он мог увлечь аудиторию идеями, которые не все понимали, но все слушатели воспринимали его речи с восторгом* (В. Веселов).

Положительная оценка субъекта во многом связана с тем, как он характеризуется с точки зрения деятельностных свойств, поступков. В этом случае используется большой пласт качественных наречий и наречных образований как оценочных слов, а также отвлеченных существительных с процессуальным значением: *интересно, увлеченно, с огоньком, с энтузиазмом; стремление, достоинство, изменение, выполнение, вдохновение. Этот человек хорошо знал свое дело и мог увлечь за собой тысячи людей* (И. Фомин); *Появления человека с таким достоинством Лариса не ожидала* (И. Веселова). *Стремление к деятельной помощи людям всегда было присуще ему* (А.Н. Толстой).

Способы отображения основных положительных характеристик человека как *субъекта деятельности* находятся в пределах понятий, которые регламентируются прежде всего следующими особенностями:

1. Исходными намерениями субъекта как реального деятеля.
2. Содержанием деятельности (благородное дело, благое дело).
3. Желаемой, предполагаемой деятельностью.

К динамическим трансформационным явлениям в субъективном оценивании качеств человека мы можем отнести и энантиосемию как способ трансформации номинации [6], когда искусственно, исходя из потребности предельной экспрессивности высказывания, придания значению ироничности и ирреальности происходящего, осуществляется изменение лексемы. Сравните значения лексем *супермен* и «суперменка» или «суперменщица»:

– Экая суперменщица эта Варвара Сергеевна! – весело подумал Андрей Платонович, взирая на то, как хрупкая с виду женщина берет на плечо огромную вязанку хвороста. Человек! Человечище! Мужик! (Н.В. Михайлов).

Используя в одном ряду в качестве синонимов слова «суперменщица», «человек», «человечище», «мужик», автор тем самым наделяет образ и возможности женщины сугубо мужскими качествами, оцениваемыми в данном случае как положительные за счет компонента «весело», который задает положительную направленность контекста. Заметим в этой связи, что такие процессы, как энантиосемия, – это не только оценка возможных трансформаций компонентов в тексте, но и неисчерпаемые возможности для творчества в подобном роде трансформационных изменений на любых ярусах языка. На этом уровне семантических и стилистических трансформаций текста инициатор трансформаций и оценок предлагает такие приемы и условия, при которых замена реалий или аллюзий их аналогом, уточняющим дополнением дает поясняющее или интерпретирующее пояснение и определяет соответствующие речевые компенсации.

В заключение хотелось бы сделать обобщение о том, что изучение художественных текстов как среды развития и гармонизации оценочных свойств субъекта предусматривает опору на общеэстетические понятия и законы развития и трансформации разных языковых средств. Гармония как эстетическая категория проявляет себя на всех уровнях функционирования динамических систем и является существенной интегральной характеристикой субъекта текста, предпределяющей коммуникативную оптимальность и прагматическую ценность его восприятия. Проведенное исследование подводит нас к следующим выводам. Основными единицами положительной оценки субъекта художественного текста мы считаем номинативный ресурс лексических средств языка, интегрированных в общую систему грамматических комбинаций, синтаксической сочетаемости и стилистических вариаций. Коммуникативная трансформация разных единиц положительной оценки субъекта обусловлена прагматическими задачами автора художественного текста. Оценка авторского намерения лежит в плоскости экспликации смыслов, представленных в форме различных номинаций. Положительный потенциал субъекта текста раскрывается путем использования динамических трансформаций, опирающихся на законы переходности, транспозиции, конверсии, полисемии, синонимии, энантиосемии, компрессии и других понятий, которые определяют суть видоизменений номинаций и одновременно являются универсальными способами технологических реализаций современных языковых процессов.

Таким образом, научная новизна исследования состоит в том, что мы используем интеграционный процесс трансформационного и динамического объединения двух подходов к проблеме изучения оценочных номинаций в художественном тексте, что является действенным способом, имеющим дальнейшие перспективы теоретического изучения и практического применения.

Библиографический список

1. Кузнецова Н.Е., Шевченко Е.В. К вопросу о некоторых способах выражения оценки. Язык. Текст. Стиль: сборник научных трудов. Курган, 2004: 71–79.
2. Высоцкая И.В. Между полисемией и омонимией. Грамматические категории и единицы: синтагматический аспект. Владимир, 2007: 72–74.
3. Лекант П.А. Переходные явления в системе частей речи. Очерки по грамматике русского языка. Москва, 2002: 17–23.
4. Переходные явления в области лексики и фразеологии русского и других славянских языков (Вторые Жуковские чтения). Великий Новгород, 2001.
5. Радбиль Т.Б. Грамматические инновации в современной русской речи как «точки роста новых явлений». Активные процессы в современной грамматике. Москва, 2008: 222–226.
6. Шмелёв А.Д. Лексические изменения как показатель сдвига в языковой картине мира. Активные процессы в современной лексике и фразеологии. Москва, 2007: 250–256.

References

1. Kuznecova N.E., Shevchenko E.V. K voprosu o nekotoryh sposobah vyrazheniya ocenki. *Yazyk. Tekst. Stil'*: sbornik nauchnyh trudov. Kurgan, 2004: 71-79.
2. Vysockaya I.V. Mezhdu polisemiej i omonimiej. *Grammaticheskie kategorii i edinicy: sintagmaticheskij aspekt.* Vladimir, 2007: 72-74.
3. Lekant P.A. Perehodnye yavleniya v sisteme chastej rechi. *Ocherki po grammatike russkogo yazyka*. Moskva, 2002: 17-23.
4. *Perehodnye yavleniya v oblasti leksiki i frazeologii russkogo i drugih slavyanskih yazykov (Vtorye Zhukovskie chteniya)*. Velikij Novgorod, 2001.
5. Radbil' T.B. Grammaticheskie innovacii v sovremennoj russkoj rechi kak «tochki rosta novyh yavlenij». *Aktivnye processy v sovremennoj grammatike*. Moskva, 2008: 222-226.
6. Shmelev A.D. Leksicheskie izmeneniya kak pokazatel' sdviga v yazykovoj kartine mira. *Aktivnye processy v sovremennoj leksike i frazeologii*. Moskva, 2007: 250-256.

Статья поступила в редакцию 29.09.22

УДК 821.16.1

DOI: 10.24412/1991-5497-2022-596-409-413

Fisenko A.B., *postgraduate, Department of Philology, Linguodidactics and Translation, Nizhnevartovsk State University (Nizhnevartovsk, Russia), E-mail: fisenkoab@mail.ru*

ARTISTIC FEATURES OF DIALOGUES IN THE LYRICS OF V. POLOZKOVA. In this article, based on a literary analysis of the collections of poems "Nepoemaniye" (2008), "Photosynthesis" (2008), "Estochization" (2013), tropes, stylistic figures, lexical and other artistic features are found that are characteristic of the dialogic lyricsof the modern poetess Vera Polozkova. A feature of the artistic dialogue is the use by the author of various means of artistic speech to realize the idea of

the work. Lyrical dialogues are no exception: the use of various lexical and stylistic elements of artistic speech helps the reader to more fully understand the meaning of the work, analyze the image of the lyrical hero, and also serves to create the author's individual style. This article notes the artistic originality and richness of Vera Polozkova's dialogic poetry, defines functions of the dialogues of the poetess's lyrics, which help to reflect the feelings, mood and emotions of her lyrical heroine, as well as reveal the artistic idea of the text. The material presented as a result of a study based on biographical, cultural-historical, comparative-historical methods, as well as a systematic and holistic analysis of a literary text, allows us to conclude that in the work of Polozkova, some recurring trends in the style of artistic speech, the use of tropes, syntactic figures and vocabulary in the texts of poems, creating a special, recognizable idiostyle of the author.

Key words: **Vera Polozkova, dialogic lyrics, artistic speech, trails, stylistic figures, vocabulary.**

А.Б. Фисенко, *аспирант, Нижневартовский государственный университет, г. Нижневартовск, E-mail: fisenkoab@mail.ru*

ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ОСОБЕННОСТИ ДИАЛОГОВ В ЛИРИКЕ В. ПОЛОЗКОВОЙ

В данной статье на основе литературоведческого анализа сборников стихотворений «Непоэмание» (2008), «Фотосинтез» (2008), «Осточерчение» (2013) обнаруживаются тропы, стилистические фигуры, лексические и другие художественные особенности, характерные для диалогической лирики современной поэтессы Веры Полозковой. Особенностью художественного диалога является использование автором различных средств художественной речи для реализации идеи произведения. Лирические диалоги не исключение: применение разнообразных лексических и стилистических элементов художественной речи помогает читателю более полно понять смысл произведения, проанализировать образ лирического героя, а также служит для создания индивидуального стиля автора. В статье отмечается художественное своеобразие и богатство диалогической поэзии В. Полозковой, определяются функции диалогов лирики поэтессы, которые помогают отразить чувства, настроение и эмоции ее лирической героини, а также раскрыть художественную идею текста. Представленный в результате исследования, проведенного с опорой на биографический, культурно-исторический, сравнительно-исторический методы, а также системно-целостный анализ художественного текста материал позволяет сделать вывод, что в творчестве В. Полозковой можно отметить некоторые повторяющиеся тенденции в стилистике художественной речи, использовании тропов, синтаксических фигур и лексики в текстах стихотворений, создающие особый, узнаваемый идиостиль автора.

Ключевые слова: **Вера Полозкова, диалогическая лирика, художественная речь, тропы, стилистические фигуры, лексика.**

Актуальность исследования заключается в том, что в последние десятилетия понятие диалога расширяется. Все чаще говорят о диалоге культур, диалоге литератур, философском диалоге, диалоге эпох и т. д. Проблема диалога становится центральной для многих наук – культурологии, психологии, философии, филологии. В филологии особое значение приобрели исследования диалога в художественном тексте. Диалог рассматривается как форма речевого взаимодействия между персонажами, между автором и персонажем, автором и читателем.

Проблема же диалога в структуре поэтического текста, особенно в жанре лирического стихотворения, не получила еще достаточного освещения. Наша статья посвящена художественным особенностям диалогической лирики современной поэтессы Веры Полозковой. Цель исследования – на основе сборников стихотворений В. Полозковой «Непоэмание», «Фотосинтез», «Осточерчение» определить тропы, стилистические фигуры, лексические и другие художественные особенности, характерные для диалогической лирики поэтессы. Задачи исследования – выделить особенности стилистики художественной речи диалогической лирики В. Полозковой; определить наиболее часто использующиеся тропы; выявить встречающиеся в лирике В. Полозковой стилистические фигуры; обозначить особенности лексики в текстах стихотворений названной поэтессы. Научная новизна: в статье впервые проводится литературоведческий анализ текстов стихотворений Веры Полозковой и определяются вышеназванные художественные особенности ее диалогической лирики.

Теоретической базой исследования послужило учебное пособие А.Б. Есина «Принципы и приемы анализа литературного произведения» [1], в котором содержится информация, касающаяся изучения художественной речи как структурного уровня произведения, входящего в понятие его «стиля» – эстетического единства его формы. Данное учебное пособие содержит основы методологии и систему методических приемов работы с произведением, конкретные примеры анализа, в основном из произведений русской классики. В частности, А.Б. Есин исследует такие составляющие художественной речи произведения, как тропы, стилистические фигуры, лексические средства художественной выразительности и др. [1, с. 72–75].

Также решение поставленных задач стало возможно благодаря теоретической базе, представленной в главе В.Е. Хализева «Лирика» [2], которая посвящена литературоведческому анализу именно лирического произведения.

Что касается серьезных исследований творчества В. Полозковой, то на данный момент существует единственная диссертация К.А. Елистратовой «Ономастикон поэтического дискурса Веры Полозковой: лингвосемиотический аспект», посвященная изучению ономастикона как неотъемлемой части художественного произведения, как средства создания художественного образа, как слагаемого стиля языковой личности автора; также у автора есть одноименная статья [3]. Научно-исследовательских работ по теме нашей статьи обнаружено не было; также не существует и трудов, содержащих подробный литературоведческий анализ художественных текстов стихотворений Веры Полозковой, что сообщает теоретическую значимость настоящему исследованию.

Практическая значимость заключается в возможности использования результатов исследования в процессе преподавания вузовских дисциплин «Введение в литературоведение», «Литературоведческий анализ текста», «История русской литературы», для проведения уроков и элективных курсов по теме «Современная поэзия». Материалы работы могут быть использованы в междисциплинарных исследованиях, основанных на анализе художественной речи лирики.

Перспективы дальнейшего исследования нам видятся в структурно-семантическом анализе диалога в поэтическом тексте В. Полозковой, а также в определении адресатов диалогической лирики поэтессы.

1. Для лирики Полозковой нередко характерно *смешение стилей* и употребление нелитературных форм языка:

Пуще лести ***велеречивыя****,*
Громче бегства из всех неволь…[4 с. 14].

Он ***блефует****. Он не смеется.*
…
Умолять Его, ***падать ниц*** *–*
И ***распнет*** *ведь. Не на Голгофе* [4, с. 15].
Погуляем, ***нажремся*** *– да потихоньку повымираем.*
…
Ты б и впрямь, ***чувак****, соблюдал границы…*
…
Так и запиши себе, ***недоумок*** [5, с. 68].

Такое смешение стилей является преднамеренным. Лирическая героиня нередко посредством смешения возвышенной, нейтральной и сниженной лексики отражает несерьезность момента, указывает на глупое положение своих героев. Использование высокой лексики, создающей патетическую интонацию, и неуместно низкой, взаимоисключающую или контрастно звучащую, создает несоответствие и комический эффект. Также стилистически окрашенные слова более ярко описывают отношение лирической героини к поднимаемой в стихотворении проблеме. С другой стороны, употребление слов высокого стиля может указывать и на торжественность, трагичность момента, которые только усиливаются с помощью такой лексики. Например, стихотворение «***Nevermore»***: *«заполняет плоть», «божия благодать», «преснела снедь», «ты ходила, как тать»* [5, с. 34]. Еще примеры:

Они ездили в Хэмпшир, любили виски и пти шабли.
А потом его нарядили и ***погребли*** [5, с. 40]**.**

Ниспошли *нам, пожалуйста, мир и дождь, да, и* ***хлеб наш насущный даждь*** [5, с. 8].

2. Важнейшую роль в художественной речи диалогической лирики В. Полозковой играют *тропы*, которые отражают в структуре образа способность человека мыслить по аналогии, воплощать, по словам поэта, «сближение вещей далековатых», подчеркивая таким образом единство и целостность окружающего нас мира [1, с. 74]. Тропы, которые наиболее часто встречаются в лирике В. Полозковой, таковы:

А. Метафоры

«Верховный электрик» [4, с. 25], *«живот вагона»* [4, с. 25], *«встанешь из пламени»* [4, с. 57], *«душит строка»* [4, с. 66], *«Небесный Вождь»* [5, с. 9], *«бесполезные говорящие артефакты»* [6, с. 77], *«самоубийцы с хорошим стажем»* [6, с. 75], *«город исчезает»* [6, с. 65].

Метафоры в произведениях Веры Полозковой – одна из главных особенностей ее творчества. С их помощью происходит переосмысление реальности и раскрывается скрытый смысл привычных вещей. Использование метафор помогает более ярко выразить художественный замысел произведений.

Б. Сравнения:

«Стрелой отравленной» [4, с. 23], *«я ведь как оттепель»* [4, с. 57], *«навестишь каким-нибудь теплым антициклоном»* [5, с. 14], *«катись бутылкой по автостраде»* [5, с. 36].

Стоит отметить, что в творчестве Веры Полозковой нередко можно встретить сравнительные обороты в форме существительного в творительном падеже. Такое сравнение получается скрытым, что дает возможность читателю самостоятельно осмыслить образ, догадаться об основании сравнения.

В. Эпитеты

«Голые лампочки» [6, с. 49], *«вкусные суррогаты»* [6, с. 77], *«смертная тоска»* [6, с. 153], *«меднокурую девочку»* [6, с. 173].

Эпитеты в стихотворениях В. Полозковой чаще уникальные, авторские. Эти средства выразительности не только добавляют образности тексту, но и способны отразить отношение лирической героини к описываемым ситуациям, героям, проблемам.

Г. Гипербола

«По четыре века проходит за день» [4, с. 25], *«едва не давится кадыком»* [6, с. 26], *«ночует в сотнях случайных коек»* [5, с. 78], *«нежностью в тыщу ватт»* [4, с. 137] и др.

Гиперболы в произведениях Веры Полозковой помогают более четко выразить мысль, подчеркнуть значимость описываемого объекта или субъекта. Также гипербола может добавлять драматизма или комизма повествованию.

Д. Олицетворение

«Ночь мокрым носом тычется мне в живот» [4, с. 88], *«у сердца отбит бочок»* [4, с. 123], *«пропасть ребенка схватывает»* [4, с. 123], *«гордыня усопла»* [6, с. 19], *«смерть глядит»* [6, с. 50].

С помощью олицетворений автор создает особую образность для привычных обывательских вещей и образов, тем самым показывая собственное отношение к описываемым явлениям.

Синтаксические (стилистические) фигуры – особые речевые конструкции, применяемые для усиления экспрессивности (выразительности) высказывания, также характерны для ситуации диалога в лирике В. Полозковой.

А. Антитеза

Антитеза выявляет контраст между явлениями или предметами. Употребление антитезы в художественном тексте – особый способ выражения идеи: автор постигает мир не только путем сравнения сходных явлений, но и исследуя их как противоположности.

Ящерица сбежавшей татуировкой гуляет под потолком – Ты сидишь, а она идет над тобой пешком [6, с. 49].

И кто здоров и хвалит медицину – Приезжий.
Кто умрет – абориген [5, с. 10].

В творчестве В. Полозковой нередко употребляется антитеза как стилистическая фигура, но можно встретить и целые стихотворения, построенные с помощью данной конструкции.

Всё тебе стараться – а мне уметь
…
Мне идти и идти вперёд – а тебе стоять
…
Тебе вечно учить историю – мне войти в неё
…
Мои руки мощны – твои худы [5, с. 20].

Можно предположить, что в данном стихотворении лирическая героиня поднимает тему поэта и его предназначения, рассуждает, чем поэт отличается от простого человека. Также создается впечатление, что с помощью антитезы раскрывается и тема человеческих отношений, так как обращение лирической героини к невидимому собеседнику достаточно резкое и прямое, что дает нам право предполагать, что они знакомы и, возможно, их связывали любовные отношения. С помощью антитезы высказывается мысль о том, что у поэта, коим является лирическая героиня, тождественная образу автора, есть высшая цель: «утверждать», «сметь», «уметь» и т. п., поэтому и из этих отношений она выходит своеобразным победителем, расставание не сломило ее.

Б. Обращения

«Болезные» [5, с. 35], *«мое солнце»* [5, с. 35], *«хороший мой»* [5, с. 38], *«мое слабое утешение, моя ржавая ссадина, ломаная банка из-под тепла»* [6, с. 49], *«мой свет»* [6, с. 50], *«мальчик мой»* [4, с. 83], *«деточка»* [4, с. 105] и др.

Обращения в лирике Веры Полозковой встречаются нередко. Функцию обращений в рассмотренных текстах можно определить как условно-звательную, то есть автор использует обращения не для привлечения внимания собеседника, а для выражения отношения автора к созданным образам или к адресатам лирики.

В. Эллипсис

Эллипсис – намеренный пропуск слова или элемента высказывания, которые легко восстанавливаются из контекста. Данная фигура речи помогает вносить в произведение разговорные ритмы, эффект живой речи. Использование эллипсиса может означать эмоциональность и взволнованность лирического героя, а также «облегчает» и «ускоряет» текст произведения. Например, отрывок из стихотворения В. Полозковой ***«Отпуск»:***

– *Будет бездельник Да при невесте!*
– *Я и без денег. Только бы вместе.*
– *Ох ты! Добро бы!*
– *Кольца примерьте!*
– *Я бы до гроба.*

И после смерти [4, с. 53].

В данном случае обнаруживается наличие эллипсиса в ответной реплике лирической героини. Благодаря этому текст отличает легкость и ритмичность повествования, хотя зачастую в эллиптических конструкциях и пропускается глагол, как и в названном выше стихотворении, все же стоит отметить особую выразительность и динамичность текста. С точки зрения художественной образности использование эллипсиса подразумевает привлечение читателя к домысливанию фраз, творческому процессу, что создает эффект участия и сопереживания, а также помогает пропустить эмоции лирического героя через себя.

Добавим, что в тех же эллиптических конструкциях автор использует и парцелляцию с целью эмоционально усилить ответную реплику, а также подчеркнуть уверенность лирической героини.

Г. Анафора

Анафора – такая стилистическая фигура, которая усиливает воздействие на читателя художественной речи с помощью особого ее построения, но не привносит нового содержания. Например, лексическая анафора в стихотворении ***«Колыбельная»***: *Кто-то мечется, ходит, как огонек в печи,*
Кто-то ищет меня, едва различим в ночи…
//
Дай покоя, Господи, и визирю, и рыбарю,
Дай покоя, и больше я не заговорю [5, с. 42].

В данном случае повторение одних и тех же слов, с одной стороны, – отсылка к жанру колыбельной, текст которой построен на повторении строк; также на это указывает и название произведения. С другой стороны, повторение отдельных слов создает особую ритмику стихотворения, передавая впечатление нарастающего переживания, а также взволнованность лирической героини.

Другая разновидность анафоры – строфико-синтаксическая – встречается в стихотворении ***«Двадцать четвертый стишок про Дзе»***:

Не сходи с моих уст.
…
Не сходи с моих строк.
…
Не сходи с моих рук…
…
Не сходи с горизонта.
…
И не уходи [5, с. 46].

В данном случае анафора играет роль своеобразного заклинания, настойчивой просьбы, убеждения. Таким образом, можно утверждать, что невидимый собеседник очень важен для лирической героини, его присутствие для нее – жизненно необходимо. Также в стихотворениях В. Полозковой можно встретить и строфическую анафору, например повторение в начале каждой строфы фразы: *«Бернард пишет Эстер:…»* [5, с. 76]. Повтор этой фразы и указывает на повторяемость действий и создает впечатление замкнутого круга событий, из которого лирический герой не в силах вырваться. Эта безысходность усиливается в последней строфе строчкой *«Только не пиши мне, Эстер, пожалуйста, не пиши»* – лирический герой хочет найти выход из сложившейся ситуации, вероятно, речь идет о внезапной поздней любви, которая не может принести счастья, но справиться сам с этим не может, что и позволяет передать анафора.

Д. Риторические вопросы/восклицания

В банк? Проценты с него?
Чтобы я – да тетрадь вела? [4, с. 65].

Так грустно, Боже! [4, с. 104].

Он спит до трех и пьет до ста
Бутылок в год, но – не тоска ли? [4, с. 117].

Риторический вопрос – такая фигура речи, в которой в форме вопроса содержится утверждение, поэтому такие вопросы ответа не требуют. Риторический вопрос помогает выразить различные оттенки эмоций: удивление, сомнение, радость, гнев, отрицание и т. п.

Благодаря наличию большого количества риторических вопросов и восклицаний в поэзии Веры Полозковой можно утверждать, что в ее творчестве преобладает философский тип проблематики: лирическая героиня задается вопросами мироустройства, счастья, взаимной любви, смысла жизни и т. д. Также вышеназванные фигуры речи создают особую эмоциональность и ритмику текста.

Лексические особенности стихотворных текстов

А. Авторские неологизмы

Использование авторских неологизмов, или словотворчество – попытка создать новое поэтическое пространство, уйти от реальности, а также более четко выразить свое отношение к поднимаемым в стихотворениях проблемам. В творчестве В. Полозковой встречаются авторские неологизмы, созданные преимущественно по правилам русского словообразования: *«речь пряна*

и альма-матерна» [4, с. 62], *«мне инфицировали бестебье. Тебядефицит»* [4, с. 82], *«чьятость … твоязнь»* [4, с. 95] *«тебяголик»* [4, с. 109], *«лолитераторша»* [5, с. 108], *«нарожают себе смертят»* [6, с. 8], *«жалко-что-только-друг»* [6, с. 159] и др.

Б. Заимствованные слова

Особенностью использования слов иностранного происхождения в текстах Веры Полозковой является их запись на иностранном языке, а также рифмовка с русскими словами, например:

Бросил! – меня тут мучают скрипом кресел, Сверлят, ломают; негде нажать cancel… [4, с. 83].

И обратной дорогой рельсы и швы сотру. А пока это все – so true [4, с. 113].

Так любое «иди ко мне» слышишь как «и дико мне». И читаешь все «it's a lover» –

Как «it's all over» [5, с. 96].

Можно предположить, что такая особенность построения стихотворных строк отражает особенности личности самой Веры Полозковой: она много путешествует, подолгу живет в странах, где говорят на английском языке (например, в Индии) и, соответственно, владеет английским языком. С другой стороны, такая особенность может говорить о желании автора создать единое творческое пространство без границ, диалогически соединить культуры, эпохи, национальные особенности народов.

В. Транслит

Выделим еще одну особенность лексики творчества В. Полозковой, обусловленную ареалом ее путешествий. Транслит (транслитерация) – особый способ перевода, заключающийся в написании слов иностранного языка посредством алфавита родного языка:

«Иншалла!» [4, с. 49] [араб. «если на то есть воля Божья»], *«селебрити»* [англ. «знаменитость»], *«шейни шауни твалеби»* [6, с. 17] [груз. «твои черные глаза»], *«Джисус Крайст»* [6, с. 49] (англ. восклицание «О, Господи!»), *«бэйб»* [6, с. 111] (англ. «малыш»), *«джетлаг»* [5, с. 45] (англ. «синдром смены часового пояса»), *«блади мэри»* [5, с. 74] (англ. «кровавая Мэри») и др.

Г. Профессионализмы

Профессионализмы в стихотворениях Веры Полозковой встречаются достаточно часто. Удивительно, что она использует слова и термины из самых разнообразных научных и профессиональных областей, например: химия, медицина, литературоведение, лингвистика, журналистика, физика, авиация и др.

«Гексоген» [5, с. 10], *«конкорд»* [5, с. 16], *«инерция»* [5, с. 28], *«дольник»* [5, с. 30], *«резистентный туберкулез»* [5, с. 54], *«тиамин»* [5, с. 65], *«аналой»* [5, с. 78], *«реагент»* [5, с. 85], *«скальд»* [5, с. 85], *«пейот»* [5, с. 88], *«петит»* [5, с. 100], *«мастихин»* [6, с. 147], *«восьмерки»* [6, с. 138] (прим. В стоматологии – третий моляр, последний зуб в зубном ряде), *«фонемы»* [6, с. 153] и т. д.

Обычно профессионализмы встречаются в научном стиле, так как точность научной речи предполагает отбор языковых средств, обладающих качеством однозначности, а также логически оформленной мысли о предмете или явлении. В поэзии же использование терминологии и профессиональных слов не является нормой, скорее – отражением эпохи: вспомним творчество В. Маяковского или поэтов-шестидесятников, которые создавали произведения в период важных достижений научно-технического прогресса, воспевая техницизм и урбанизацию. С другой стороны, профессионализмы как разновидность лексики социально ограниченной сферы употребления усложняют восприятие и понимание текста. Можно предположить, что Полозкова таким образом подчеркивает избранность своих читателей: чтобы оценить и понять такой текст, они должны быть образованны, «подкованы» в различных научных областях, эмоционально зрелы.

Д. На «избранность» читателей намекают и ***аллюзии***, встречающиеся в текстах В. Полозковой, например, в стихотворении ***«Вечерняя»***:

Я был мальчик, я беззаботно жил; я не тот, кто пашет до синих жил; я тебя, наверно, не заслужил, только ***кто арбитры*** [6, с. 78].

Фраза «только кто арбитры» является отсылкой к монологу Чацкого из комедии А.С. Грибоедова «Горе от ума»: «А судьи кто?» [7] Можно отметить, что Вера Полозкова не употребляет вопросительный знак в конце предложения, предполагающий вопрос. Аллюзия рассчитана на образованного и думающего читателя, который в этой фразе провидит философскую проблематику.

В следующем отрывке стихотворения В. Полозковой находим еще примеры аллюзии:

Ты встаешь рыбной костью в горле моем – мол, вот он я. Рвешь сетчатку мне – как брусчатку молотит взвод.

И – ***надцатого мартобря*** *– я опять* ***животное, Кем-то*** *подло* ***раненное в живот*** [4, с. 82].

Фраза «надцатого мартобря» – отсылка к известному стихотворению И. Бродского «Ниоткуда с любовью» [8]. В данном случае автор намеренно с помощью аллюзии подчеркивает взволнованность лирической героини, сильные эмоциональные переживания, способные заставить человека заговариваться (спунеризм). Следующая аллюзия в этой строфе заключена в последней фразе. «Я не более чем животное, кем- то раненное в живот» – строчка из произведения Марины Цветаевой «Поэма Конца» [9]. Посредством такой отсылки автор говорит о безысходности лирической героини: она не в силах справиться со своими чувствами, а слово «подло» подчеркивает ее беспомощность.

Е. Также хочется отметить ***диалектизмы*** (*кетмень* [6, с. 155] – тяжелая тяпка или мотыга (узбек.), *бирьяни* [6, с. 179] – блюдо из риса (индийск.), *каджал* [6, с. 179] – натуральная краска для глаз (индиск.), *кёрд* [6, с. 179] – лимонный крем (англ.), *рикша* [5, с. 48] – вид транспорта (азиат.) и ***устаревшие слова*** (*паяц* [6, с. 159], *десница* [4, с. 63], *руце* [4, с. 112]), употребление которых добавляет стихотворениям особый колорит местности, о которой идет речь в стихотворении.

Музыкальность, особенности *рифмы*, *ритмика*

Стихотворная речь, в отличие от речи прозаической, определенным образом упорядочена. Организация поэтической речи создается с помощью различных синтаксических фигур и конструкций, использования пауз, фонетических особенностей слов, повторения или имитации звуков и т. п. Рассмотрим такие особенности в творчестве В. Полозковой. Например, в стихотворении ***«DiskWorld»*** встречаем ***омографы*** (слова, которые пишутся одинаково, но могут звучать по-разному, имеют разное лексическое значение):

*Мы же бежим, белк**и** закатив, как б**е**лки* [4, с. 77].

В другом стихотворении видим пример ***звукоподражания*** – имитацию речи человека с картавостью:

Кэти Флинн говорит: «Сэ', вы доведете себя до пг'иступа» [6, с. 117].

Особое внимание стоит уделить звукописи в творчестве Веры Полозковой, а именно – ***аллитерации***. Аллитерация как художественный прием выражается в повторении однородных согласных звуков и является одним из вариантов звуковой организации речи.

Эй, таких, как ты, у него четыреста с лишним душ
Двадцать семь, больше двадцати ни за что не дашь
Носит маечки с вечных лондонских распродаж
Говорит у подъезда: «ты со мной не пойдешь»
Только вот ты так на него глядишь,
Что уж если не здесь, то где ж
Если не сейчас, о господи, то когда ж [6, с. 83].

В данном отрывке аллитерация композиционная, с помощью звукописи автор создает особую музыкальность и ритмичность произведения, подчеркивая наиболее значимые в тексте слова.

Рассмотрим еще один отрывок из стихотворения В. Полозковой:

Где тот голос, что вечно пел из тебя, паршивца
Лишь о том, что терять легко, если раз решиться,
Хороша лапшица, ткань бытия продолжает шиться,
А потом запнулся и произнес: «прости, я в тебе ошибся»,
И ты нем и неправ [6, с. 66].

Повторение звука [ц] формирует музыкальность текста, создавая впечатление речитатива (о пении лирическая героиня упоминает в первой строке). Последняя строка явно выбивается размером, ритмом, в ней отсутствует аллитерация: будто бы говорящий или поющий сбился (о том, что герой запнулся, упоминается в предпоследней строке).

В текстах В. Полозковой аллитерация преимущественно композиционная, отсюда и особая ритмика произведений автора. Можно предположить, что это связано, в том числе, и с тем, что Вера Полозкова выступает, читая свои стихотворения под музыку. Некоторые стихи положены на музыку и существуют уже и в формате песен, которые по стилю близки к ариозо (***«Поговори со мной», «Давай будет так»,***

«Вечерняя» и др.). С другой стороны, сказывается влияние таких поэтов, как Владимир Маяковский [10] и Иосиф Бродский [8], музыкальность и ритмика стихотворений которых тоже выразительна и схожа с маршем и речитативом. Отсылку к вышеназванным поэтам можем найти в эпиграфах или текстах некоторых стихотворений В. Полозковой:

«Рассчитай меня, Миша»
И Иосиф Бродский сидит у меня в купе, переводит дух
С яростного русского на английский [5, с. 22].
«Наскальное»
Я хочу быть немного Бродским –
Ни единого слова зря [4, с. 30].
«Первой истошной паникой по утрам…»:
До Владимира Маяковского
Мне – всего сантиметров шесть [4, с. 67].

Еще одной художественной особенностью стихотворных текстов Веры Полозковой является намеренное написание имен собственных с маленькой буквы.

Я один себе ***джеки чан*** *теперь и один себе* ***санта-клаус*** [6, с. 29].

Создается впечатление, что именами собственными лирический герой называет явления, а не людей.

Иная ситуация с использованием имен собственных в следующих примерах:

Как ты думаешь, что мне ответить им,
милый друг ***владислав алексеевич****?*
Может, рассказать им как есть –
Так и так, дорогая ***анечка****, Я одна боевое подразделение*
По борьбе со вселенскою энтропией… [6, с. 141].

*Мы корреспонденты господни, **лена**, мы здесь на месяцы* [6, с. 143].

В данных отрывках речь идет явно о конкретных людях, и имена подобраны неслучайно. Можно предположить, что написание имен с маленькой буквы помогает не смещать акцент с более важной информации в предложении: то есть важнее, что говорит лирическая героиня, а ни к кому обращается.

Также хочется отметить особенность *графики* стихотворений В. Полозковой. Нередко можно наблюдать несоблюдение интонационно-фразового членения с метрическим – ***анжамбеман***. Причем встречаются разные варианты анжамбемана:

А. Сброс – фраза завершается в начале следующей строки:

Все, поставь на паузу, Мефистофель. Пусть вот так и будет в моем мирке. Этот старый джаз, ироничный профиль, сигарета в одной руке [4, с. 165].

Б. Наброс – начало предложения находится в конце предыдущего стиха:

Летит с ветвей ажурный лист Приходит осень. Зябко ежась, Садится юный журналист

Искать фуллтаймовую должность [4, с. 117].

В. Двойной бросок – предложение начинается в середине одного стиха и заканчивается в середине следующего:

Можно делать бомбы – и будет лужица вместо нескольких городов.

Эти люди просто умрут от ужаса, не останется и следов.

Вот такого ужаса, из Малхолланда, Сайлент Хилла, дурного сна – да, я знаю, детка, тебе так холодно, не твоя в этот раз весна.

Ты боишься, что так и сдохнешь, сирая, в этот вторник, другой четверг – всех своих любимых экранизируя на изнанке прикрытых век [4, с. 164].

Стоит отметить, что создание новой ритмики стиха являлось одной из задач поэтов Серебряного века, к которым относятся В. Маяковский и И. Бродский, которого также нередко называют последним поэтом Серебряного века. Стремясь переосмыслить основы поэтического искусства, они активно обращались к переносам. Так и Вера Полозкова в своем творчестве, используя анжамбеман, интонационно выделяет существенные образы стихотворения или создает эффект неожиданности, непредсказуемости сюжета. Тексты, в которых встречается много подобных переносов, приобретают особый ритм и напоминают прозаическое произведение.

Таким образом, можно сделать вывод о художественной оригинальности и насыщенности диалогической поэзии Веры Полозковой. В ее текстах встречается большое количество разнообразных тропов (метафоры, сравнения, эпитеты, гиперболы, олицетворения) и синтаксических фигур (антитеза, обращения, эллипсис, анафора, риторические вопросы и восклицания); лексика, фоника, ритмика и графика текста тоже уникальны, включают в себя использование авторских неологизмов, заимствованных слов, профессионализмов, диалектизмов, слов, записанных посредством транслита. Также отметим использование аллитерации, анжамбемана. Все эти художественные особенности лирических диалогов В. Полозковой помогают отразить чувства, настроение и эмоции лирических персонажей, а также раскрыть художественную идею текста.

Библиографический список

1. Есин А.Б. *Принципы и приемы анализа литературного произведения*: учебное пособие. Москва: Флинта, Наука, 2000.
2. Чернец Л.В., Хализев В.Е., Эсалнек А.Я. и др. *Лирика. Введение в литературоведение*: учебное пособие. Москва: Высшая школа, 2004: 89–94.
3. Елистратова К.А. Ономастикон поэтического дискурса Веры Полозковой: лингвосемиотический аспект. *Верхневолжский филологический вестник*. 2016; № 1: 33–38.
4. Полозкова В. *Непоэмание*. Москва: Livebook, 2012.
5. Полозкова В. *Фотосинтез*. Москва: Livebook, 2015.
6. Полозкова В. *Осточерчение*. Москва: Лайвбук, 2014.
7. Грибоедов А.С. *Горе от ума*. 1996–2022. Available at: https://ilibrary.ru/text/5/p.4/index.html
8. Бродский И. *Иосиф Бродский: стихи*. 2022. Available at: https://rustih.ru/iosif-brodskij
9. Цветаева М.И. *Поэма конца*. 2022. Available at: https://cvetaeva.su/poemy/poema-kontsa
10. Маяковский В.В. *Полное собрание произведений Маяковского*. 2002–2010. Available at: http://v-mayakovsky.com/books.html

References

1. Esin A.B. *Principy i priemy analiza literaturnogo proizvedeniya*: uchebnoe posobie. Moskva: Flinta, Nauka, 2000.
2. Chernec L.V., Halizev V.E., `Esalnek A.Ya. i dr. *Lirika. Vvedenie v literaturovedenie*: uchebnoe posobie. Moskva: Vysshaya shkola, 2004: 89-94.
3. Elistratova K.A. Onomastikon po`eticheskogo diskursa Very Polozkovoj: lingvosemioticheskij aspekt. *Verhnevolzhskij filologicheskij vestnik*. 2016; № 1: 33-38.
4. Polozkova V. *Nepo`emanie*. Moskva: Livebook, 2012.
5. Polozkova V. *Fotosintez*. Moskva: Livebook, 2015.
6. Polozkova V. *Ostocherchenie*. Moskva: Lajvbuk, 2014.
7. Griboedov A.S. *Gore ot uma*. 1996-2022. Available at: https://ilibrary.ru/text/5/p.4/index.html
8. Brodskij I. *Iosif Brodskij: stihi*. 2022. Available at: <https://rustih.ru/iosif-brodskij
9. Cvetaeva M.I. *Po`ema konca*. 2022. Available at: https://cvetaeva.su/poemy/poema-kontsa
10. Mayakovskij V.V. *Polnoe sobranie proizvedenij Mayakovskogo*. 2002-2010. Available at: http://v-mayakovsky.com/books.html

Статья поступила в редакцию 29.09.22

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ 3

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Е.А. Быкова, С.В. Истомина
ДИНАМИКА ПОКАЗАТЕЛЕЙ АНТИВИТАЛЬНОСТИ И ВИТАЛЬНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ 5

П.В. Захаров, У.И. Янковская, О.Н. Макарова, Е.А. Еремеев, Р.М. Беликова
ВКЛЮЧЕНИЕ МЕТОДА МОЛЕКУЛЯРНОЙ ДИНАМИКИ В КУРС ЛАБОРАТОРНЫХ РАБОТ ПО ФИЗИКЕ ТВЕРДОГО ТЕЛА 8

С.Г. Зубанова, К.С. Сенина
ИНТЕРЕС СТУДЕНТОВ К ТЮРКСКИМ ЯЗЫКАМ И КУЛЬТУРЕ: К ВОПРОСУ О ПОИСКЕ ПУТЕЙ ОБНОВЛЕНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ 12

А.Д. Зубков
МООК КАК РЕШЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ХОДЕ ОСВОЕНИЯ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» 18

А.Д. Зубков
ЯЗЫКОВАЯ ПОДДЕРЖКА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-ЭКОНОМИСТОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МООК....20

И.А. Котюрова
СУБЪЕКТИВНОСТЬ ОЦЕНИВАНИЯ ПИСЬМЕННЫХ РАБОТ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ 22

Л.В. Красильникова
ФОРМЫ И ИНСТРУМЕНТЫ КОЛЛАБОРАТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ 25

Н.Н. Мальчукова, С.В. Куликова
ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫЕ ЦЕННОСТИ КАК ОСНОВА ВОСПИТАНИЯ СОВРЕМЕННОГО МОЛОДОГО ПОКОЛЕНИЯ....27

А.А. Мальков, О.А. Ус
К ВОПРОСУ О ПОЛИТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ И ПЕРСПЕКТИВАХ ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ В ИНТЕГРИРОВАННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ 31

С.В. Михеева
ПРЕПЯТСТВИЯ НА ПУТИ КОНСТРУКТИВНОГО ОБЩЕНИЯ И СПОСОБЫ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ 35

А.В. Мищурис
КЛАССИФИКАЦИЯ ПРОСВЕТИТЕЛЬСКИХ ОБЩЕСТВ САНКТ-ПЕТЕРБУРГА КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX ВЕКА....37

Н.В. Гусева
ТЕСТИРОВАНИЕ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО КОНТРОЛЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ...39

Д.А. Денисова, С.В. Пивнева, В.Н. Коробейникова
ИССЛЕДОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В УНИВЕРСИТЕТЕ 42

А.В. Кунгурякова, З.А. Саидов, Н.У. Ярычев
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ И ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 44

А.О. Плиева, М.Б. Арадахова
ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОСРЕДСТВОМ МОДЕЛИРОВАНИЯ УЧЕБНО-РЕЧЕВЫХ СИТУАЦИЙ....47

О.А. Братцева, Е.В. Пырьева
МОТИВАЦИОННЫЕ БАРЬЕРЫ СТУДЕНТОВ: ПОНЯТИЕ, ПРИЧИНЫ, СПОСОБЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ 50

Э.З. Сантуева, С.Х. Гасанова, А.С. Исаева, Д.А. Рамазанова
СТРУКТУРНАЯ СВЯЗНОСТЬ ДИСКУРСА В АСПЕКТЕ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА 53

Седиге Хазаи, Мирейла Ахмади, Мохаммад Реза Мохаммади
РОЛЬ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО АСПЕКТА ПРИ СОСТАВЛЕНИИ СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНИКА ПО ЧТЕНИЮ 56

Н.Г. Кудрявцев, А.А. Темербекова
О ПРИНЦИПАХ ФОРМИРОВАНИЯ КОМАНДЫ ДЛЯ МЕТОДА ПРОЕКТНЫХ ИНТЕРФЕЙСОВ.....59

М.А. Тимофеев
СИНХРОНИЗАЦИЯ ПРЕДМЕТНЫХ И МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОСВОЕНИЯ ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ С МЕТОДАМИ ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ....67

Е.Л. Трушкова, А.С. Трушков
ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ, УЧАСТВУЮЩИХ В ОБЩЕСТВЕННЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ, НА ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ 69

М.А. Дубова
«АНТОНОВСКИЕ ЯБЛОКИ» И.А. БУНИНА: АНАЛИЗИРУЕМ ЯЗЫКОВУЮ ЛИЧНОСТЬ АВТОРА 71

Н.М. Абиева, Е.Н. Каюда
ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕАУДИТОРНОГО ЧТЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ 75

Г.В. Алмадакова, Г.Б. Рупасова
КРИТЕРИИ ОТБОРА ФИЗИЧЕСКИХ ЗАДАЧ ПРИ РАЗРАБОТКЕ УРОКА В ДИАЛОГОВОЙ ФОРМЕ ...77

Г.В. Алмадакова
СОЗДАНИЕ ТРЕНАЖЕРА ДЛЯ РЕШЕНИЯ ДИАЛОГОВЫХ ЗАДАЧ ПО ОБЩЕЙ ФИЗИКЕ И ОПЫТ ЕГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ 80

О.А. Бокова, К.С. Лебедева, Ю.А. Мельникова
ВОЛОНТЕРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В НАЧАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ, ДЕФИЦИТЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ 83

А.А. Шаповалов
ПОДХОДЫ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ УЧЕБНОГО ЛАБОРАТОРНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ ФИЗИКИ....87

А.П. Бугаева, Г.С. Соломонова
ВНЕДРЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИОННО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ МОДЕЛИ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНСТРУМЕНТОВ НАЦИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ КВАЛИФИКАЦИЙ РФ 91

А.П. Бугаева
РЕАЛИЗАЦИЯ ЦЕННОСТНО-ОРИЕНТИРУЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ В УСЛОВИЯХ РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИЯ) 95

И.И. Гончарова, М.И. Васильева
ОРГАНИЗАЦИЯ РАННЕЙ ПРОФОРИЕНТАЦИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ХОДЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 100

М.Э. Вознесенская
ОБЪЕКТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ТВОРЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТА-СКРИПАЧА В ВУЗЕ....105

С.Н. Алексеева, У.Д. Антипина, О.Н. Дмитриева, О.Н. Иванова
АНАЛИЗ УСВОЕНИЯ ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКА И ОСНОВ МЕДИЦИНСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕМЫ «ВОСПАЛЕНИЕ» НА КУРСЕ ПАТОФИЗИОЛОГИИ....107

В.В. Завражнов, Е.В. Столярова
ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ «ТУРИЗМ» В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННЫХ ФОРМ ТУРИСТСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 110

А.С. Восковская, Т.А. Карпова
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ ВУЗА 112

З.О. Козырь, А.Н. Томилин
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА В ПРОЦЕССЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ КУРСАНТОВ КОЛЛЕДЖА....115

А.М. Морковин, О.В. Морковина
РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ С ОПОРОЙ НА ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ КОНЦЕПЦИЮ РУДОЛЬФА ШТАЙНЕРА....118

Л.Ю. Обухова
СЛИЯНИЕ АКАДЕМИЧЕСКИХ И ЦИФРОВЫХ НАВЫКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В КОНТЕКСТЕ MULTITASKING....120

А.Э. Азизханова, Х.И. Абдулжалилова, П.Д. Абдурахманова
ЗАРУБЕЖНЫЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ....122

Л.В. Валиахметова
ОБУЧЕНИЕ МЕНЕДЖЕРОВ РАБОТЕ С ПОДЧИНЕННЫМИ В ХОДЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ 124

Н.Р. Астарханова, Д.Ш. Багандова, З.И. Баштукаева
ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К ДЕЙСТВИЯМ В УСЛОВИЯХ ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ СИТУАЦИЙ У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ....127

И.А. Ерина, Е.Н. Фанина
СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ 130

И.Ю. Коденко
ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ В КРЕАТИВНОЙ СРЕДЕ ВУЗА 131

Н.Г. Кондрахина, Н.Е. Южакова
ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ В РАМКАХ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ 133

Г.С. Мамедова
ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ МАГИСТРОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ....137

Е.Б. Манахова
ПРОЯВЛЕНИЕ ДЕВИАЦИЙ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА УРОВЕНЬ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ 139

Ф.Р. Мирзоева
СОСТАВЛЕНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ МИНИМУМОВ ПО ТЕМАМ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ 142

М.В. Николаева
К ВОПРОСУ ОБУЧЕНИЯ ПРАВИЛЬНОМУ ИНТОНАЦИОННОМУ ОФОРМЛЕНИЮ АНГЛИЙСКОЙ РЕЧИ 144

Н.Ф. Петрова, Е.В. Романюк
ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ – БАКАЛАВРОВ К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С ПРАКТИЧЕСКИМИ ПСИХОЛОГАМИ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ С ДЕВИАНТНЫМИ ПОДРОСТКАМИ....147

Г.Г. Чанышева
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ К ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ С ДЕВИАНТНЫМИ ПОДРОСТКАМИ....149

Д.А. Эльмурзаев
ОНТОГЕНЕТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛЮДЕЙ ПОЗДНЕГО ЗРЕЛОГО ВОЗРАСТА....151

А.В. Романова, Е.А. Попова
УСТАНОВКА КАК ПРИНЦИП ФОРМИРОВАНИЯ ДЕЛОВОЙ ЭТИКИ И КУЛЬТУРНЫХ ОСНОВ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ 153

Д.В. Сазонов, И.А. Погорелова
НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ КОМПЬЮТЕРНОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ....156

Б.В. Сергеева, Г.Ж. Микерова, Т.Г. Затеева, Г.Б. Мардиросова
МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К РАЗВИТИЮ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 158

Е.Р. Сизова, И.Р. Садыкова
АКТЕРСКИЕ СПОСОБНОСТИ КАК ВАЖНЕЙШИЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА ДИРИЖЕРА-ХОРМЕЙСТЕРА 166

Р.А. Утеева, Б.Ж. Мухамбетова
ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ПРОЕКТЫ ПО АЛГЕБРЕ КАК СРЕДСТВО ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ 169

Н.В. Юдина
ВЫСШИЕ УЧЕБНЫЕ ЗАВЕДЕНИЯ КАК ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ ИНСТИТУТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ....173

Е.В. Яковлева
ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ БУДУЩИХ ВРАЧЕЙ В РЕГИОНАЛЬНОМ УНИВЕРСИТЕТЕ 176

Л.А. Плахотнюк
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНОГО МЕДИАПРОСТРАНСТВА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ МВД РОССИИ 181

А.А. Милютина, Л.П. Юздова
НРАВСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В АСПЕКТЕ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 183

Ю.О. Наумова
ПОЛИХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИКЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ИСТОРИЯ ВОПРОСА И СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ....185

Е.О. Башмакова, О.А. Блок
ОСОЗНАННОЕ ИНТОНИРОВАНИЕ В КЛАССЕ САКСОФОНА В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ...187

О.А. Блок
ФОРМИРОВАНИЕ СЛУХО-ДВИГАТЕЛЬНОГО КОМПЛЕКСА ОБУЧАЮЩИХСЯ МУЗЫКАНТОВ В КЛАССАХ ИНСТРУМЕНТАЛИСТОВ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД 189

М.А. Ведерникова
АНАЛИЗ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ВЫПУСКНЫХ КВАЛИФИКАЦИОННЫХ РАБОТ МАГИСТРОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ 52.04.01 ХОРЕОГРАФИЧЕСКОЕ ИСКУССТВО 192

Е.П. Кабкова, Е.Н. Николаева
ИДЕЯ РАЗНОСТОРОННЕГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ КАК СОВРЕМЕННАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА 195

Е.О. Кузнецова, Т.В. Иванилова
ФОРТЕПИАННЫЙ ЦИКЛ «АФОРИЗМЫ» Д.Д. ШОСТАКОВИЧА В АСПЕКТЕ ИСПОЛНИТЕЛЬСКИХ ПРОБЛЕМ....197

П.О. Никольникова, О.А. Блок
ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ И ОСВОЕНИЯ РЕПЕРТУАРА КОМПОЗИТОРОВ-АВАНГАРДИСТОВ В КЛАССЕ ТУБЫ УЧРЕЖДЕНИЙ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ....199

Тун Ячао, Цзинь Мэйтун
СПЕЦИФИКА КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ВЫПУСКНИКОВ РОССИЙСКОГО МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА РАЗЛИЧНОЙ СПЕЦИАЛИЗАЦИИ....203

Л.А. Рапацкая, Ю.О. Наумова
РУССКАЯ ХРАМОВАЯ МУЗЫКА В ОТЕЧЕСТВЕННОМ МУЗЫКОЗНАНИИ И ПЕДАГОГИКЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 205

Л.И. Аммосова, М.И. Северьянова, О.Е. Винокурова
ОРГАНИЗАЦИЯ И СОДЕРЖАНИЕ КОРРЕКЦИИ ДВИГАТЕЛЬНЫХ НАРУШЕНИЙ ДЕТЕЙ, ИМЕЮЩИХ СПАСТИЧЕСКУЮ ФОРМУ ДЕТСКОГО ЦЕРЕБРАЛЬНОГО ПАРАЛИЧА 208

А.Э. Азизханова, М.Ш. Рамазанова, А.Г. Джамалудинова
РЕАЛИЗАЦИЯ АУДИОВИЗУАЛЬНОГО МЕТОДА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ 212

М.Х. Рабаданов, Б.Ш. Алиева, Л.Х. Авшалумова
ФОРМИРОВАНИЕ ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ В КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ «Я – ЭХО СВОЕГО ДЕДА, ПАТРИОТА СТРАНЫ ГОР»....214

Ю.П. Ветров, Н.В. Зеленко, К.А. Разумовская
ФОРМИРОВАНИЕ «ГИБКИХ НАВЫКОВ» У СТУДЕНТОВ ТВОРЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В УСЛОВИЯХ КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ РЕГИОНАЛЬНОГО ВУЗА 217

М.М. Муртазаева, М.Ш. Алдиева
МЕТОДИКА И ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКЕ В ВУЗАХ....219

С.Н. Нечаева
РАЗВИТИЕ ИНОЯЗЫЧНЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ КУРСАНТОВ ПОСРЕДСТВОМ ВЫПОЛНЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ 221

Е.В. Сергунцова
СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ «АНАЛИТИЧЕСКИЕ УМЕНИЯ» И ЕГО СОСТАВЛЯЮЩИЕ....224

А.Д. Ситникова
СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ И ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ПРОФИЛЬНЫХ МЕДИЦИНСКИХ КЛАССОВ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ 226

Л.А. Филимонюк, В.В. Вдовенко
ПРОЕКТИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ 228

М.Х. Хайбулаев, Д.А. Салманова
ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГРАМОТНОСТЬ ШКОЛЬНИКА И КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ 230

Д.А. Хворостов, А.С. Хворостов
ОПЫТ ФОРМИРОВАНИЯ «ГИБКИХ НАВЫКОВ» У СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ 233

В.О. Косачева
МОТИВАЦИЯ СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ РАЗВИТИЮ 235

Я.Л. Чернявская, В.Н. Галян, О.В. Никитченко
АУДИРОВАНИЕ ПО РКИ НА ДОВУЗОВСКОМ ЭТАПЕ: ЛЕКЦИЯ ПО ИСТОРИИ....238

Е.Г. Хлюпина
ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ФИЗКУЛЬТУРЕ ДЛЯ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОЙ ГРУППЫ....241

Н.Г. Кондрахина, Н.Е. Южакова
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ В РАМКАХ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ 243

А.В. Щербанева
ОТДЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ, ИЗУЧАЮЩИХ АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК, С УЧЕТОМ ВОЗМОЖНОСТЕЙ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ 246

А.В. Щербанева
НЕЙРОТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ....249

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Н.М. Барахоева
О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ПЕРЕХОДНЫХ ГЛАГОЛОВ В ИНГУШСКОМ ЯЗЫКЕ....254

Н.М. Барахоева, Ф.М. Костоева
ДЕЕПРИЧАСТИЕ И ЕГО СИНТАКСИЧЕСКАЯ ФУНКЦИЯ В ИНГУШСКОМ ЯЗЫКЕ....256

Е.В. Богданова
АПЕЛЛЯТИВАЦИЯ КАК СПОСОБ ПОПОЛНЕНИЯ СЛОВАРНОГО СОСТАВА ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА....259

И.В. Борисова
ИНФЛЮЕНС-МАРКЕТИНГ В ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРСЕ: ПРАГМАЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ....262

Гао Цзысянь
ТИПОЛОГИЯ ПЕРСОНАЖЕЙ В ХУДОЖЕСТВЕННО-ДОКУМЕНТАЛЬНОЙ ПРОЗЕ («ЦИНКОВЫЕ МАЛЬЧИКИ» С.А. АЛЕКСИЕВИЧ)....265

О.Н. Жердева, О.В. Фролова, О.В. Деренчук
СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПЕРЕВОДОВ СТИХОТВОРЕНИЙ Г. ГЕЙНЕ РУССКИМИ ПОЭТАМИ XIX ВЕКА А.Н. МАЙКОВЫМ И А.А. ФЕТОМ....268

Е.М. Каурова, М.Р. Коренева
ЛИНГВОАКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ АНТИКОВИДНЫХ ЛОЗУНГОВ (НЕМЕЦКИЙ И ФРАНЦУЗСКИЙ ЯЗЫКИ)....271

Е.Н. Корзова, С.В. Бондаренко, И.О. Сыресина
ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ВЫСКАЗЫВАНИЙ-ОТКАЗОВ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ....275

Ю.Е. Кочнева, О.Д. Пастухова, Е.А. Титова
ОСОБЕННОСТИ ЛОКАЛИЗАЦИИ РУССКОЯЗЫЧНОГО САЙТА ЧЕЛГУ....279

Ю.Е. Кочнева
ЧИСЛОВАЯ АЛЛЮЗИЯ КАК ВИД ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНЫХ ВКЛЮЧЕНИЙ (НА ОСНОВЕ КУКОЛЬНОГО МУЛЬТИПЛИКАЦИОННОГО ФИЛЬМА «9» Т. БЁРТОНА)....281

И.А. Новиков
ДЕВИАНТНЫЙ УЗУС В СОВРЕМЕННЫХ ПУБЛИЧНЫХ РЕЧАХ РОССИЙСКИХ, АМЕРИКАНСКИХ И ЗАПАДНОЕВРОПЕЙСКИХ ПОЛИТИКОВ....283

А.А. Качанова, С.В. Сабурова, Фабрици Валерио
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРАВИЛ ЭТИКЕТА СТУДЕНТАМИ, ПРЕПОДАВАТЕЛЯМИ И СОТРУДНИКАМИ УНИВЕРСИТЕТА В ПИСЬМЕННОМ ОБЩЕНИИ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ КАК РОДНОМ....287

К.Ю. Малышкин
ПРАГМАЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ СПЕЦИФИКА РЕЧЕВОЙ СТРАТЕГИИ Б. ДЖОНСОНА В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ ВЕЛИКОБРИТАНИИ....290

Л.М. Тетакаева, Р.Н. Абдулаева, С.В. Шахэмирова, З.Г. Алиев
ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗА ЖЕНЩИНЫ В АНГЛИЙСКОЙ И КУМЫКСКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ....293

Л.М. Тетакаева, З.Г. Алиев, Р.Н. Абдулаева, С.В. Шахэмирова
ГЕНДЕРНЫЕ РОЛИ МУЖЧИНЫ И ЖЕНЩИНЫ В СИСТЕМЕ РОДСТВЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ В ДАРГИНСКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ....296

Чэнь Мэйцин
ИССЛЕДОВАНИЕ РУССКИХ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ В ТУВИНСКОМ ЯЗЫКЕ РАЗНЫХ РЕГИОНОВ НА ОСНОВЕ ТЕОРИИ КОВАРИАЦИИ....299

Л.Н. Ребрина, Н.Л. Шамне
ИНТЕРНЕТ-МЕМЫ В СОВРЕМЕННОЙ ПРОТЕСТНОЙ КОММУНИКАЦИИ ГЕРМАНИИ И РОССИИ: ОБЩЕЕ И СПЕЦИФИЧНОЕ....301

С.А. Рыжов
НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ОБРАЗА ЗВЕЗДЫ (ЗНАМЕНИТОСТИ) В РУССКОМ ЯЗЫКЕ (НА МАТЕРИАЛЕ СОВРЕМЕННЫХ СМИ)....304

Е.А. Бармина, Ю.А. Мороз, О.Г. Скидан
АДАПТАЦИЯ ТЕКСТОВ ЖАНРА YOUNG ADULT КАК СРЕДСТВО АКТУАЛИЗАЦИИ ИХ ПРАГМАТИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ПРИ ПЕРЕВОДЕ....306

Н.Ю. Тихонова
НЕОДНОЗНАЧНОСТЬ СЕМАНТИКИ ТЕРМИНОВ КАК ПРОБЛЕМА ИНТЕРПРЕТАЦИИ....310

Г.Г. Фефелова, Ю.А. Ермолаева
ХАРАКТЕРИСТИКА ВНЕШНОСТИ ЧЕЛОВЕКА В ДИАЛЕКТНОЙ КАРТИНЕ МИРА (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКИХ ГОВОРОВ РЕСПУБЛИКИ БАШКОРТОСТАН)....312

Цзян Нань
ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ ГРУППА «КВАРТИРА» В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ....315

Чжао Цзин
АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОЦЕНКИ ФУНКЦИОНАЛА УСТОЙЧИВЫХ СОЧЕТАНИЙ В РУССКОЙ РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ....317

Р.М. Юсупова
ПЕРЕВОД МЕТАФОР В РОМАНЕ У.С. МОЭМА «УЗОРНЫЙ ПОКРОВ»....320

А.А. Никогосян, Ф.Г. Фаткуллина
РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА «МАМА» (**'ՄԱՅՐԻԿ'**) В РУССКОМ И АРМЯНСКОМ ЯЗЫКАХ (НА МАТЕРИАЛЕ ПЕРЕВОДОВ РОМАНА У. САРОЯНА «МАМА, Я ЛЮБЛЮ ТЕБЯ»)....322

В.Ю. Хартунг, А.В. Степанова
ФУНКЦИОНАЛЬНО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ГИПЕРБОЛЫ В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТАХ....325

М.Л. Авакова, О.Н. Будняя, Н.Б. Айвазян
ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ КАТЕГОРИИ УБЕЖДЕНИЯ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ТУРИСТИЧЕСКОМ ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРСЕ....328

Н.Н. Безрукова
ТЕРМИНОСФЕРА ТУРИЗМА В АСПЕКТЕ ПЕРЕВОДА (НА ПРИМЕРЕ АЛТАЙСКОГО ТУРИСТИЧЕСКОГО КЛАСТЕРА)....331

Ф.Ш. Атакаева
НАИМЕНОВАНИЯ ЖИЛОГО ПОМЕЩЕНИЯ И ПРЕДМЕТОВ ДОМАШНЕЙ ОБСТАНОВКИ В НОГАЙСКОМ ЯЗЫКЕ....334

М.Д. Ваджибов
ОБРАЗОВАНИЕ И ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ОМОНИМОВ В МЕЖГЮЛЬСКОМ ГОВОРЕ В УСЛОВИЯХ ТАБАСАРАНСКО-РУССКОГО ДВУЯЗЫЧИЯ....336

Е.Ю. Воякина
МЕТАФОРИЧНОСТЬ КАК ОСНОВНОЙ ПРИНЦИП ОРГАНИЗАЦИИ ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ....339

Т.Р. Гадылшин
ЖРЕБИЙ И РОК В РОМАНЕ Ф. НОРРИСА «СПРУТ»....342

С.Д. Гымпилова, О.Н. Дмитриева
УСТНАЯ ТРАДИЦИЯ БУРЯТ КИТАЯ (ПО МАТЕРИАЛАМ ЭКСПЕДИЦИЙ)....345

З.Р. Исмаилова (Сутаева)
ХУДОЖЕСТВЕННО-СТИЛЕВЫЕ ОСОБЕННОСТИ МЕМУАРНОЙ ПРОЗЫ В ДАГЕСТАНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ СЕРЕДИНЫ XIX ВЕКА (НА МАТЕРИАЛЕ МЕМУАРНЫХ СОЧИНЕНИЙ АБДУЛЛЫ ОМАРОВА)....347

Р.Г. Кадимов
СТИЛЕОБРАЗУЮЩИЕ ПРИНЦИПЫ ТВОРЧЕСТВА В. МАЯКОВСКОГО И С. ЕСЕНИНА....351

В.Н. Карпухина, А.Д. Шабалин
РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ЯЗЫК ДОКУМЕНТНОГО ПЕРЕВОДА НА ТЕРРИТОРИИ БОЛЬШОГО АЛТАЯ....353

С.В. Кириленко
ПРОВОЦИРУЮЩИЕ ФАКТОРЫ И НЕПОСРЕДСТВЕННЫЕ ТРИГГЕРЫ ЯЗЫКОВЫХ КОНФЛИКТОВ....356

Ю.В. Коноваленко
КОНЦЕПТ «ИСКУШЕНИЕ» В РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА (НА МАТЕРИАЛЕ АНАЛИЗА НОМИНАНТА КОНЦЕПТА В ХРИСТИАНСКОЙ И СЕКУЛЯРНОЙ ЭТИКЕ)....358

А.В. Корзун
ЭМОТИВНАЯ ЛИНГВОЭКОЛОГИЯ: ОБОСНОВАНИЕ АКТУАЛЬНОСТИ НА ПРИМЕРЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА....361

Т.Н. Малиновская, И.Н. Дьяченко
ФУНКЦИОНАЛЬНО-СТИЛИСТИЧЕСКАЯ И СЕМАНТИЧЕСКАЯ СОПОСТАВИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА АНГЛОЯЗЫЧНЫХ И РУССКОЯЗЫЧНЫХ ЛЕКСИЧЕСКИХ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗМОВ (НА МАТЕРИАЛЕ ОБЩЕУПОТРЕБИТЕЛЬНОЙ И ЮРИДИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ УЧЕБНЫХ ТЕКСТОВ)....363

Г.В. Напреенко
ФЕНОМЕН ИДЕНТИФИКАЦИИ И ИДЕНТИФИКАЦИОННАЯ ЛИНГВИСТИКА....365

Е.Г. Нефедова
АНТИЧНЫЙ «КОД» В РОМАНЕ АНДЖЕЛЫ КАРТЕР «СТРАСТЬ НОВОЙ ЕВЫ»....368

Л.Н. Ребрина, Е.С. Чукина
СИСТЕМНО-КОММУНИКАТИВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ РЕГИОНАЛЬНОГО ПРОТЕСТА В СООБЩЕСТВАХ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ....370

А.А. Тимакова, Е.С. Мельникова, Д.В. Шундрова
ИСТОРИЧЕСКИЙ РОМАН М.Н. ЗАГОСКИНА «ЮРИЙ МИЛОСЛАВСКИЙ, ИЛИ РУССКИЕ В 1612 ГОДУ»: ЖАНР КАК ФОРМУЛА.....372

Т.В. Тумакова
ОБРАЗ ЦВЕТОВ САКУРЫ В ЯПОНСКОЙ ПОЭЗИИ ДЗИСЭЙ ПЕРИОДА СРЕДНЕВЕКОВЬЯ.....375

В.В. Узлова
О ПОНЯТИИ ПЕРЦЕПТИВНОЙ ДОМИНАНТЫ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ РАССКАЗОВ А.И. КУПРИНА «ГРАНАТОВЫЙ БРАСЛЕТ» И «МОРСКАЯ БОЛЕЗНЬ») 378

Юй Лу
ЭКСПРЕССИВНО-ОБРАЗНЫЕ ОПИСАТЕЛЬНЫЕ ПРЕДИКАТЫ: НЕТИПИЧНЫЕ СЛУЧАИ.....381

Ли Вэй
СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ НА ПРИМЕРЕ ЭМОЦИИ «РАДОСТЬ» 384

М.М. Абдусаламов
ИСТОКИ И ПОСЛЕДСТВИЯ ДИСГАРМОНИИ МЕЖДУ ЯЗЫКОВОЙ ПОЛИТИКОЙ ГОСУДАРСТВА И ОТНОШЕНИЕМ ОБЩЕСТВА К ВНЕДРЕНИЮ В СТРАНЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА 386

М.М. Абдусаламов
О ПЕРСПЕКТИВАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ЕВРОСОЮЗЕ ПОСЛЕ ВЫХОДА ИЗ НЕГО ВЕЛИКОБРИТАНИИ 388

М.Ш. Алдиева, М.М. Уружбекова
РОСУ О ВИДАХ СИНТАКСИЧЕСКИХ ПАРАДИГМ.....390

Е.И. Дробышева
ЛЕКСИКА КОВИДНОГО ПЕРИОДА: ОЦЕНКА УПОТРЕБИТЕЛЬНОСТИ НЕОЛОГИЗМОВ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ.....392

Е.А. Калашникова, Н.Ю. Мороз
ФОНОСТИЛИСТИЧЕСКАЯ ВАРИАТИВНОСТЬ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В КНЯЖЕСТВЕ ЛИХТЕНШТЕЙН.....395

С.М. Рабаданова
ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРИСТАВКИ АНТИ- В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ 397

З.А. Усманова, О.И. Дагбаева, Е.Г. Дмитриева
АНГЛОЯЗЫЧНЫЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ (В АСПЕКТЕ КАНАДСКОГО БИЛИНГВИЗМА).....399

З.И. Шахбанова
СИНОНИМИЧНЫЕ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫЕ С ОТРИЦАТЕЛЬНЫМИ ПРИСТАВКАМИ.....402

Янь Шэнсюе
ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ ТЕМЫ СВОБОДЫ В РОМАНЕ ЛЁГКАЯ ГОЛОВА»: НАРРАТОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ 404

И.И. Горина, Я.С. Никульникова
ОЦЕНОЧНАЯ НОМИНАЦИЯ КАК МАРКЕР ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ СУБЪЕКТА В ТЕКСТЕ 407

А.Б. Фисенко
ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ОСОБЕННОСТИ ДИАЛОГОВ В ЛИРИКЕ В. ПОЛОЗКОВОЙ.....409

ALPHABETICAL INDEX 3

SOCIO-ECONOMIC AND SOCIAL STUDIES

PEDAGOGICAL STUDIES

Bykova E.A., Istomina S.V.
DYNAMICS OF INDICATORS OF ANTIVITALITY AND VITALITY IN ADOLESCENCE 5

Zakharov P.V., Yankovskaya U.I., Makarova O.N., Eremeev E.A., Belikova R.M.
INCLUSION OF THE METHOD OF MOLECULAR DYNAMICS IN THE COURSE OF LABORATORY WORKS ON SOLID STATE PHYSICS 8

Zubanova S.G., Senina K.S.
STUDENTS' INTEREST IN TURKIC LANGUAGES AND CULTURE: TO THE QUESTION OF FINDING WAYS TO UPDATE LINGUISTIC EDUCATION 12

Zubkov A.D.
MOOC AS SOLUTION TO THE PROBLEM OF BLENDED LEARNING DURING MASTERY OF THE ACADEMIC DISCIPLINE "FOREIGN LANGUAGE" 18

Zubkov A.D.
LANGUAGE SUPPORT FOR DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE OF ECONOMICS STUDENTS USING MOOCS 20

Kotiurova I.A.
SUBJECTIVITY IN THE EVALUATION OF FOREIGN LANGUAGE WRITING 22

Krasilnikova L.V.
FORMS AND TOOLS OF COLLABORATIVE INTERACTION IN THE PROCESS OF DIGITALIZATION OF TEACHING FOREGN LANGUAGES IN A NON-LINGUISTIC HIGHER EDUCATION INSTITUTION 25

Malchukova N.N., Kulikova S.V.
SPIRITUAL AND MORAL VALUES AS THE BASIS OF EDUCATION OF THE MODERN YOUNG GENERATION 27

Malkov A.A., Us O.A.
ON THE ISSUE OF POLITICAL COMPETENCE OF STUDENTS AND THE PROSPECTS OF ITS FORMATION IN AN INTEGRATED EDUCATIONAL ENVIRONMENT 31

Mikheeva S.V.
OBSTACLES ON THE WAY TO CONSTRUCTIVE COMMUNICATION AND WAYS TO OVERCOME THEM 35

Mishchuris A.V.
THE CLASSIFICATION OF EDUCATIONAL SOCIETIES OF ST. PETERSBURG OF THE LATE XIX – EARLY XX CENTURY 37

Guseva N.V.
TESTING AS AN EFFECTIVE MEANS OF CONTROLLING THE FORMATION OF LINGUISTIC AND CULTURAL COMPETENCE 39

Denisova D.A., Pivneva S.V., Korobeynikova V.N.
A STUDY OF THE EFFECTIVENESS OF DISTANCE LEARNING IN A UNIVERSITY 42

Kunguryakova A.V., Saidov Z.A., Yarychev N.U.
PEDAGOGICAL CONDITIONS AND FACTORS OF FORMATION OF ARTISTIC AND AESTHETIC CULTURE OF ADOLESCENTS IN THE CONDITIONS OF ADDITIONAL EDUCATION 44

Plieva A.O., Aradakhova M.B.
FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE SPEECH COMPETENCE OF STUDENTS THROUGH MODELING LEARNING AND SPEECH SITUATIONS 47

Brattseva O.A., Pyreva E.V.
MOTIVATIONAL BARRIERS OF STUDENTS: CONCEPT, CAUSES, WAYS OF OVERCOMING 50

Santueva E.Z., Gasanova S.Kh., Isaeva A.S., Ramazanova D.A.
STRUCTURAL COHERENCE OF DISCOURSE IN THE ASPECT OF THE METHODOLOGY OF TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE 53

Sedigheh Khazaei, Mireyla Ahmadi, Mohammad Reza Mohammadi
THE ROLE OF THE COUNTRY STUDY ASPECT IN COMPILING THE CONTENT OF A READING TEXTBOOK 56

Kudryavtsev N.G., Temerbekova A.A.
ABOUT THE PRINCIPLES OF TEAM FORMATION FOR THE PROJECT INTERFACES METHOD 59

Timofeev M.A.
SYNCHRONIZATION OF SUBJECT AND META-SUBJECT RESULTS OF MASTERING THE BASIC EDUCATIONAL PROGRAM WITH TEACHING METHODS TO FORM THE ECONOMIC COMPETENCE OF STUDENTS OF A COMPREHENSIVE EDUCATIONAL SCHOOL 67

Trushkova E.L., Trushkov A.S.
THE INFLUENCE OF SOCIAL ACTIVITY OF STUDENTS PARTICIPATING IN PUBLIC ORGANIZATIONS ON THE FORMATION OF VALUE ORIENTATIONS 69

Dubova M.A.
"ANTONOVSKY APPLES" BY I. A. BUNIN: THE ANALYSIS OF THE AUTHOR'S LINGUISTIC PERSONALITY 71

Abieva N.M., Kayuda E.N.
ORGANIZATION OF OUT-OF-CLASSROOM READING IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AT A MEDICAL UNIVERSITY 75

Almadakova G.V., Rupasova G.B.
TERIA FOR SELECTING PHYSICAL TASKS WHEN DEVELOPING A LESSON IN A DIALOG FORM 77

Almadakova G.V.
CREATION OF A SIMULATOR FOR SOLVING DIALOG PROBLEMS IN GENERAL PHYSICS AND EXPERIENCE OF ITS USE 80

Bokova O.A., Lebedeva K.S., Melnikova Yu.A.
VOLUNTEER ACTIVITY IN PRIMARY EDUCATION: CURRENT STATUS, DEFICIENCY AND DEVELOPMENT PROSPECTS 83

Shapovalov A.A.
APPROACHES TO DESIGN OF EDUCATIONAL LABORATORY EXPERIMENT IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL TRAINING OF A PHYSICS TEACHER 87

Bugaeva A.P., Solomonova G.S.
INTRODUCTION OF A QUALIFICATION-ORIENTED MODEL OF TEACHER TRAINING USING THE TOOLS OF THE NATIONAL QUALIFICATIONS SYSTEM OF THE RUSSIAN FEDERATION 91

Bugaeva A.P.
REALIZATION OF THE VALUE-ORIENTED FUNCTION OF EDUCATION IN PRIMARY SCHOOL IN CONDITIONS OF THE REPUBLIC OF SAKHA (YAKUTIA) 95

Goncharova I.I., Vasileva M.I.
ORGANIZATION OF EARLY CAREER GUIDANCE FOR OLDER PRESCHOOL CHILDREN DURING PROJECT ACTIVITIES 100

Voznesenskaya M.E.
JECT RELATIONS IN THE PROCESS OF CREATIVE TRAINING OF A VIOLINIST STUDENT AT A UNIVERSITY 104

Alexeeva S.N., Antipina U.D., Dmitrieva O.N., Ivanova O.N.
ANALYSIS OF THE ASSIMILATION OF THE LATIN LANGUAGE AND THE BASICS OF MEDICAL TERMINOLOGY IN THE STUDY OF THE TOPIC "INFLAMMATION" IN THE COURSE OF PATHOPHYSIOLOGY 107

Zavrazhnov V.V., Stolyarova E.V.
PROBLEMS OF PROFESSIONAL TRAINING OF TOURISM STUDENTS IN THE CONTEXT OF DEVELOPMENT OF MODERN FORMS OF TOURISM ACTIVITY 110

Voskovskaya A.S., Karpova T.A.
FORMATION OF A PROFESSIONAL LANGUAGE PERSONALITY IN THE MULTICULTURAL ENVIRONMENT OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION 112

Kozyr Z.O., Tomilin A.N.
PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE REALIZATION OF EDUCATIONAL POTENTIAL IN THE PROCESS OF DISTANCE LEARNING OF COLLEGE CADETS 115

Morkovin A.M., Morkovina O.V.
DEVELOPMENT OF STUDENT'S PERSONALITY BASED ON THE PEDAGOGICAL CONCEPT OF RUDOLF STEINER 118

Obukhova L.Yu.
MERGING OF ACADEMIC AND DIGITAL SKILLS WHILE TEACHING STUDENTS ENGLISH IN THE CONTEXT OF MULTITASKING 120

Azizkhanova A.E., Abdulzhalilova Kh.I., Abdurakhmanova P.D.
FOREIGN APPROACHES TO TEACHING FOREIGN LANGUAGES 122

Valiakhmetova L.V.
TRAINING MANAGERS TO WORK WITH SUBORDINATES IN CLASSES OF A FOREIGN LANGUAGE AT A NON-LINGUISTIC HIGHER EDUCATION SCHOOL 124

Astarkhanova N.R., Bagandova D.Sh., Bashtukayeva Z.I.
FORMATION OF READINESS FOR ACTION IN EMERGENCY SITUATIONS AMONG STUDENTS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING 127

Erina I.A., Fanina E.N.
MODERN TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATION....130

Kodenko I.Yu.
INTEGRATIVE APPROACH TO THE ORGANIZATION OF TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS OF ARTISTIC AND AESTHETIC PROFILE IN THE CREATIVE ENVIRONMENT OF A UNIVERSITY....131

Kondrakhina N.G., Yuzhakova N.E.
FORMATION OF RESEARCH SKILLS OF STUDENTS IN THE FRAMEWORK OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY....133

Mammadova G.S.
ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF MASTERS USING INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES....137

Manakhova E.B.
MANIFESTATION OF DEVIATIONS IN THE STUDENT ENVIRONMENT AND THEIR INFLUENCE ON TRAINING WITH FUTURE SPECIALISTS....139

Mirzoeva F.R.
COMPILING LEXICAL MINIMUMS ON TOPICS AS AN EFFECTIVE METHOD FOR DEVELOPING PROFESSIONAL LEXICAL COMPETENCE....142

Nikolaeva M.V.
TOWARDS THE QUESTION OF TEACHING CORRECT INTONATION IN ENGLISH SPEECH....144

Petrova N.F., Romanyuk E.V.
FORMATION OF THE FUTURE LAW BACHELORS READINESS TO INTERACT WITH PRACTICAL PSYCHOLOGISTS IN THE WORKING WITH DEVIANT ADOLESCENTS PROCESS....147

Chanysheva G.G.
THEORETICAL ASPECTS OF TRAINING FUTURE LAWYERS TO ORGANIZE WORK WITH DEVIANT ADOLESCENTS....149

Elmurzaev D.A.
ONTOGENETIC FEATURES OF PEOPLE OF LATE ADULTHOOD....151

Romanova A.V., Popova E.A.
INSTALLATION AS A PRINCIPLE OF FORMATION OF BUSINESS ETHICS AND CULTURAL FOUNDATIONS OF LIFE....153

Sazonov D.V., Pogorelova I.A.
SOME ASPECTS OF STUDENT COMPUTER LITERACY....156

Sergeeva B.V., Mikerova G.Z., Zateeva T.G., Mardirosova G.B.
MODEL OF ORGANIZATIONAL AND METHODOLOGICAL SUPPORT FOR THE PREPARATION OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS FOR THE DEVELOPMENT OF MATHEMATICAL TALENT OF YOUNGER STUDENTS....158

Sizova E.R., Sadykova I.R.
ACTING ABILITIES AS THE MOST IMPORTANT COMPONENT OF THE PROFESSIONAL SKILLS OF A CONDUCTOR-CHOIRMASTER....166

Uteeva R.A., Mukhambetova B.Zh.
PROFESSIONALLY-ORIENTED PROJECTS IN ALGEBRA AS A MEANS OF PREPARING BACHELORS FOR PEDAGOGICAL ACTIVITIES OF A MATHEMATICS TEACHER....169

Yudina N.V.
HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS AS FUNDAMENTAL INSTITUTIONS FOR THE FORMATION OF A LINGUISTIC PERSONALITY IN RUSSIA AND ABROAD....173

Yakovleva E.V.
INNOVATIVE APPROACHES IN TEACHING MATHEMATICS FUTURE DOCTORS AT THE REGIONAL UNIVERSITY....176

Plakhotnyuk L.A.
THE USE OF INTERACTIVE MEDIA SPACE IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA....181

Milyutina A.A., Uzdova L.P.
MORAL AND PATRIOTIC EDUCATION OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN THE ASPECT OF THEIR PROFESSIONAL ACTIVITY....183

Naumova Yu.O.
POLY-ARTISTIC TECHNOLOGIES IN THE PEDAGOGY OF MUSIC EDUCATION: THE HISTORY OF THE ISSUE AND MODERN APPROACHES....185

Bashmakova E.O., Blok O.A.
CONSCIOUS INTONATION IN THE SAXOPHONE CLASSROOM IN INSTITUTIONS OF ADDITIONAL EDUCATION FOR CHILDREN....187

Blok O.A.
FORMATION OF THE HEARING-MOTOR COMPLEX OF STUDENT MUSICIANS IN CLASSES OF INSTRUMENTALISTS: A METHODOLOGICAL APPROACH....189

Vedernikova M.A.
ANALYSIS OF RESEARCH FINAL QUALIFYING WORKS OF MASTERS OF THE DIRECTION OF TRAINING 52.04.01 "CHOREOGRAPHIC ART"....192

Kabkova E.P., Nikolaeva E.N.
THE IDEA OF VERSATILE DEVELOPMENT OF CHILDREN AS A MODERN PEDAGOGICAL PROBLEM....195

Kuznezova E.O., Ivanilova T.V.
PIANO CYCLE "APHORISMS" BY D.D. SHOSTAKOVICH IN THE ASPECT OF PERFORMANCE PROBLEMS....197

Nikolnikova P.O., Blok O.A.
THE PROCESS OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF TUBA AVANT-GARDE COMPOSERS REPERTOIRE AT THE HIGHER EDUCATION CLASSES....199

Tong Yachao, Jin Meitong
SPECIFICITY OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF GRADUATES OF THE RUSSIAN MUSIC AND PEDAGOGICAL UNIVERSITY OF VARIOUS SPECIALIZATION....203

Rapatskaya L.A., Naumova Yu.O.
RUSSIAN TEMPLE MUSIC IN RUSSIAN MUSICOLOGY AND PEDAGOGY OF MUSIC EDUCATION....205

Ammosova L.I., Severyanova M.I., Vinokurova O.E.
CORRECTION OF MOTOR DISORDERS IN CHILDREN WITH SPASTIC CEREBRAL PALSY BY MEANS OF ADAPTIVE AND THERAPEUTIC PHYSICAL CULTURE....208

Azizkhanova A.E., Ramazanova M.Sh., Jamaludinova A.G.
IMPLEMENTATION OF THE AUDIOVISUAL METHOD IN THE PROCESS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGE TO STUDENTS OF MEDICAL FACULTIES....212

Rabadanov M.Kh., Aliyeva B.Sh., Avshalumova L.Kh.
FORMATION OF PATRIOTIC VALUES AMONG STUDENTS IN CULTURAL AND LEISURE EVENT "I AM AN ECHO OF MY GRANDFATHER, THE PATRIOT OF THE COUNTRY OF MOUNTAINS"....214

Vetrov Yu.P., Zelenko N.V., Razumovskaya K.A.
FORMATION OF SOFT SKILLS AMONG STUDENTS OF CREATIVE SPECIALTIES IN THE CULTURAL AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A REGIONAL UNIVERSITY....217

Murtazayeva M.M., Aldieva M.Sh.
METHODS AND PRINCIPLES OF TEACHING TERMINOLOGICAL VOCABULARY IN UNIVERSITIES....219

Nechaeva S.N.
THE IMPROVEMENT OF CADETS FOREIGN LANGUAGES COMMUNICATION SKILLS THROUGH INDIVIDUAL CREATIVE TASKS....221

Serguntsova E.V.
THE ESSENCE OF THE CONCEPT "ANALYTICAL SKILLS" AND ITS COMPONENTS....224

Sitnikova A.D.
THE SPECIFICITY OF THE ORGANIZATION AND FUNCTIONING OF PROFILE MEDICAL CLASSES IN A COMPREHENSIVE SCHOOL....226

Filimonyuk L.A., Vdovenko V.V.
DESIGNING A SYSTEM OF PROFESSIONAL EDUCATION IN A MODERN UNIVERSITY....228

Khaibulaev M.Kh., Salmanova D.A.
FUNCTIONAL LITERACY OF A STUDENT AND THE COMPETENCE OF A TEACHER: A COMPARATIVE ANALYSIS....230

Khvorostov D.A., Khvorostov A.S.
EXPERIENCE IN THE FORMATION OF SOFT SKILLS AMONG STUDENTS – FUTURE DESIGNERS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING....233

Kosacheva V.O.
MOTIVATION OF STUDENTS TO STUDY AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT....235

Chernyavskaya Ya.L., Galyan V.N., Nikitchenko O.V.
LISTENING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AT THE PRE-UNIVERSITY STAGE: HISTORY LECTURE....238

Khlupina E.G.
DIFFERENTIATED APPROACH TO PHYSICAL EDUCATION FOR STUDENTS IN THE SPECIAL GROUP....241

Kondrakhina N.G., Yuzhakova N.E.
PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF STUDENTS' RESEARCH SKILLS IN THE FRAMEWORK OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY....243

Shcherbaneva A.V.
SOME ASPECTS OF EXTRACURRICULAR STUDIES FOR ENGLISH LANGUAGE LEARNERS, CONSIDERING THE POSSIBILITIES OF MODERN TECHNOLOGY....246

Shcherbaneva A.V.
NEUROTECHNOLOGY IN THE TEACHING OF ENGLISH AT THE UNIVERSITY....249

THE HUMANITIES

PHILOLOGICAL STUDIES

Barakhoyeva N.M.
ON SOME FUNCTION FEATURES OF TRANSITIVE VERBS IN THE INGUSH LANGUAGE....254

Barakhoyeva N.M., Kostoeva F.M.
PARTICIPLE AND ITS SYNTACTIC FUNCTION IN THE INGUSH LANGUAGE....256

Bogdanova E.V.
APPELLATIVIZATION AS A WAY TO REPLENISH THE VOCABULARY OF THE SPANISH LANGUAGE....259

Borisova I.V.
INFLUENCE MARKETING IN THE INTERNET DISCOURSE: THE PRAGMALINGUISTIC ASPECT....262

Gao Zixian
TYPOLOGY OF CHARACTERS IN FICTION-DOCUMENTARY PROSE ("ZINC BOYS" BY S.A. ALEKSIEVICH)....265

Zherdeva O.N., Frolova O.V., Derenchuk O.V.
COMPARATIVE ANALYSIS OF TRANSLATIONS OF H. HEINE'S POEMS BY RUSSIAN POETS OF THE XIX CENTURY A.N. MAIKOV AND A.A. FET....268

Kaurova E.M., Koreneva M.R.
LINGUO-AXIOLOGICAL ANALYSIS OF ANTI-COVID-19 SLOGANS (GERMAN AND FRENCH LANGUAGES)....271

Korzova E.N., Bondarenko S.V., Syresina I.O.
THE PRAGMATIC ASPECT OF FUNCTIONING UTTERANCES-REFUSALS IN THE MODERN ENGLISH LANGUAGE....275

Kochneva Yu.E., Pastukhova O.D., Titova E.A.
PECULIARITIES OF LOCALIZATION OF THE RUSSIAN LANGUAGE CSU WEBSITE....279

Kochneva Yu.E.
NUMERIC ALLUSION AS A SIGN OF INTERTEXTUALITY (BASED ON THE PUPPET ANIMATED CARTOON "9" BY T. BURTON)....281

Novikov I.A.
DEVIANT USUS IN MODERN PUBLIC SPEECHES OF RUSSIAN, AMERICAN AND WESTERN EUROPEAN POLITICIANS....283

Kachanova A.A., Saburova S.V., Fabrizi Valerio
THE USAGE OF ETIQUETTE RULES IN THE WRITTEN COMMUNICATION OF UNDERGRADUATE STUDENTS, LECTURERS AND NON-TEACHING EMPLOYEES WITH RUSSIAN AS A NATIVE LANGUAGE....287

Malyshkin K.Yu.
PRAGMALINGUISTIC SPECIFICS OF B. JOHNSON'S SPEECH STRATEGY IN THE POLITICAL DISCOURSE OF GREAT BRITAIN....290

Tetakaeva L.M., Abdulayeva R.N., Shakhemirova S.V., Aliev Z.G.
LINGUOCULTUROLOGICAL FEATURES OF THE IMAGE OF A WOMAN IN ENGLISH AND KUMYK PHRASEOLOGY....293

Tetakaeva L.M., Aliev Z.G., Abdulayeva R.N., Shakhemirova S.V.
GENDER ROLES OF A MAN AND A WOMAN IN THE SYSTEM OF KINSHIP RELATIONS IN DARGIN PHRASEOLOGY....296

Chen Meiqing
THE STUDY OF RUSSIAN LEXICAL BORROWINGS IN THE TUVAN LANGUAGE OF DIFFERENT REGIONS BASED ON THE THEORY OF "COVARIATION"....299

Rebrina L.N., Shamne N.L.
INTERNET-MEMES IN CONTEMPORARY PROTEST COMMUNICATION IN GERMANY AND RUSSIA: GENERAL AND SPECIFIC CHARACTERISTICS....301

Ryzhov S.A.
SOME FEATURES OF THE STAR (CELEBRITY) IMAGE REPRESENTATION IN THE RUSSIAN LANGUAGE (BASED ON MODERN MASS MEDIA TEXTS)....304

Barmina E.A., Moroz Yu.A., Skidan O.G.
THE ADAPTATION OF YOUNG ADULT LITERATURE AS A MEANS OF ACTUALIZATION OF ITS PRAGMATIC POTENTIAL IN THE PROCESS OF TRANSLATION....306

Tikhonova N.Yu.
AMBIGUITY OF TERMINOLOGICAL SEMANTICS AS A PROBLEM OF INTERPRETATION....310

Fefelova G.G., Ermolaeva Yu.A.
THE PERSON'S APPEARANCE CHARACTERISTIC IN THE DIALECT WORLDVIEW (BASED ON THE MATERIAL OF RUSSIAN DIALECTS OF BASHKORTOSTAN REPUBLIC)....312

Jiang Nan
LEXICO-SEMANTIC GROUP "FLAT" IN MODERN RUSSIAN....315

Zhao Jing
AXIOLOGICAL ASPECTS OF ASSESSING THE FUNCTIONALITY OF STABLE COMBINATIONS IN RUSSIAN COLLOQUIAL SPEECH....317

Yusupova R.M.
TRANSLATION OF METAPHOR IN 'THE PAINTED VEIL' BY W.S. MAUGHAM....320

Nikogosyan A.A., Fatkullina F.G.
REPRESENTATION OF THE CONCEPT MOTHER **'ՄԱՅՐԻԿ'** IN RUSSIAN AND ARMENIAN LANGUAGES (ON THE MATERIAL OF TRANSLATIONS OF THE NOVEL "MOM, I LOVE YOU" BY W. SAROYAN....322

Khartung V.Yu., Stepanova A.V.
FUNCTIONAL AND STYLISTIC FEATURES OF THE USE OF HYPERBOLE IN ENGLISH ADVERTISING TEXTS....325

Avakova M.L., Budnyaya O.N., Ayvazyan N.B.
LINGUISTIC FEATURES OF THE IMPLEMENTATION OF THE CATEGORY OF PERSUASION IN THE ENGLISH-LANGUAGE TOURIST INTERNET DISCOURSE....328

Bezrukova N.N.
TOURIST TERMINOLOGY SUBJECT FIELD: IDENTIFYING GROUPS OF TOURIST TERMS IN RUSSIAN-ENGLISH TRANSLATION (BASED ON THE ALTAI TOURIST DESTINATION)....331

Atakaeva F.Sh.
THE NAMES OF RESIDENTIAL PREMISES AND HOUSEHOLD ITEMS IN NOGAI....334

Vadzhibov M.D.
FORMATION AND FUNCTIONING OF HOMONYMS IN MEZHGUL TALK UNDER THE CONDITIONS OF TABASARAN-RUSSIAN BILINGUALITY....336

Voyakina E.Yu.
METAPHORICITY AS THE BASIC PRINCIPLE OF ORGANIZING INTERNET COMMUNICATION....339

Gadylshin T.R.
LOT AND FATE IN F. NORRIS'S "THE OCTOPUS"....342

Gympilova S.D., Dmitrieva O.N.
THE ORAL TRADITION OF THE BURYATS OF CHINA BASED (ON EXPEDITION MATERIALS)....345

Ismailova (Sutayeva) Z.R.
ARTISTIC AND STYLISTIC FEATURES OF MEMOIR PROSE IN DAGESTAN LITERATURE OF THE MIDDLE OF THE XIX CENTURY (BASED ON THE MEMOIR WORKS OF ABDULLA OMAROV)....347

Kadimov R.G.
STYLE-FORMING PRINCIPLES OF CREATIVITY OF V. MAYAKOVSKY AND S. YESENIN....351

Karpukhina V.N., Shabalin A.D.
RUSSIAN AS THE LANGUAGE OF DOCUMENTARY TRANSLATION IN THE TERRITORY OF THE GREATER ALTAI....353

Kirilenko S.V.
PROVOCATING FACTORS AND DIRECT TRIGGERS OF LANGUAGE CONFLICTS....356

Konovalenko Yu.V.
CONCEPT "TEMPTATION" IN THE RUSSIAN LINGUISTIC WORLD VIEW (STUDY OF ITS NOTIONAL PART WITHIN CHRISTIAN AND SECULAR ETHICS)....358

Korzun A.V.
EMOTIVE LINGUOECOLOGY: JUSTIFICATION OF RELEVANCE THROUGH FICTIONAL TEXT 361

Malinovskaia T.N., Dyachenko I.N.
FUNCTIONAL-STYLISTIC AND SEMANTIC COMPARATIVE CHARACTERISTICS OF ENGLISH AND RUSSIAN LEXICAL INTERNATONALISMS (BASED ON THE MATERIAL OF COMMON AND LEGAL VOCABULARY OF EDUCATIONAL EXTS) 363

Napreenko G.V.
IDENTIFICATION PHENOMENON AND IDENTIFICATION LINGUISTICS....365

Nefedova E.G.
THE ANTIQUE "CODE" IN THE NOVEL "THE PASSION OF THE NEW EVE" BY ANGELA CARTER....368

Rebrina L.N., Chukina E.S.
SYSTEM-COMMUNICATIVE CHARACTERISTICS OF REGIONAL PROTEST IN SOCIAL MEDIA COMMUNITIES....370

Timakova A.A., Melnikova E.S., Shundrova D.V.
M.N. ZAGOSKIN'S HISTORICAL NOVEL "YURI MILOSLAVSKY, OR THE RUSSIANS IN 1612": GENRE AS A FORMULA....372

Tumakova T.V.
THE IMAGE OF SAKURA FLOWERS IN THE JAPANESE POETRY JISEI IN THE MIDDLE AGES 375

Uzlova V.V.
ON THE CONCEPT OF PERCEPTUAL DOMINANT IN LITERARY TEXT (BASED ON THE STORIES OF A.I. KUPRIN "GARNET BRACELET" AND "SWAMP") 378

Yu Lu
EXPRESSIVE-FIGURATIVE DESCRIPTIVE PREDICATES: ATYPICAL CASES....381

Li Wei
COMPARATIVE ANALYSIS OF RUSSIAN AND CHINESE PHRASEOLOGY ON THE EXAMPLE OF THE EMOTION "JOY" 384

Abdusalamov M.M.
THE ROOTS AND CONSEQUENCES OF THE DISCREPANCY BETWEEN THE STATE POLICY AND THE SOCIETAL ATTITUDES YO ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN THE ISLAMIC REPUBLIC OF IRAN....386

Abdusalamov M.M.
POST-BREXIT PERSPECTIVES OF THE ENGLISH LANGUAGE IN THE EUROPEAN UNION 388

Aldieva M.Sh., Uruzbekova M.M.
ON THE QUESTION OF TYPES OF SYNTACTIC PARADIGMS 390

Drobysheva E.I.
LEXIS OF A COVID PERIOD. EVALUATION OF THE USAGE OF NEOLOGISMS AMONG THE UNDERGRADUATE STUDENTS....392

Kalashnikova E.A., Moroz N.Yu.
PHONOSTYLISTIC VARIABILITY OF THE GERMAN LANGUAGE IN THE PRINCIPALITY OF LIECHTENSTEIN 395

Rabadanova S.M.
FUNCTIONING OF THE FOREIGN-LANGUAGE PREFIX ANTI- IN MODERN RUSSIAN....397

Usmanova Z.A., Dagbaeva O.I., Dmitrieva E.G.
ENGLISH-LANGUAGE BORROWINGS IN FRENCH (IN THE ASPECT OF CANADIAN BILINGUALISM) 399

Shakhbanova Z.I.
SYNONYMOUS ADJECTIVES WITH NEGATIVE PREFIXES....402

Yan Shengxue
A NARRATIVE INTERPRETATION OF THE THEME OF FREEDOM IN THE NOVEL "LIGHT HEADED"....404

Gorina I.I., Nikulnikova Ya.S.
EVALUATION NOMINATION AS A MARKER OF A POSITIVE CHARACTERISTIC OF THE SUBJECT IN THE TEXT....407

Fisenko A.B.
ARTISTIC FEATURES OF DIALOGUES IN THE LYRICS OF V. POLOZKOVA....409

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***
- ***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 (не менее 12 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 (не менее 12 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